



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES

CARLOS MAURÍCIO FRANKLIN LAPA

Orientador:

Prof. Dr. Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa

A REFORMA DO ESTADO, NOVOS MODELOS DE GESTÃO DO TRABALHO
ESCOLAR E A REAÇÃO SINDICAL DOCENTE

Nova Iguaçu (RJ)

Novembro / 2017

**A REFORMA DO ESTADO, NOVOS MODELOS DE GESTÃO DO TRABALHO
ESCOLAR E A REAÇÃO SINDICAL DOCENTE**

Orientador:

Prof. Dr. Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação ao Curso de Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais.

Nova Iguaçu/RJ

Novembro de 2017

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

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

L299r Lapa, Carlos Mauricio Franklin , 1972-
A REFORMA DO ESTADO, NOVOS MODELOS DE GESTÃO DO
TRABALHO ESCOLAR E A REAÇÃO SINDICAL DOCENTE / Carlos
Mauricio Franklin Lapa. - 2017.
165 f.

Orientador: Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa Lamosa.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais e Políticas
Eduacionais, 2017.

1. Educação. 2. Novos modelos de gestão do trabalho
escolar. 3. Sindicato docente. 4. Gestão Integrada da
Escola. 5. Sindicato Estadual dos Profissionais da
Educação do Estado do Rio de Janeiro. I. Lamosa,
Rodrigo de Azevedo Cruz Lamosa, 1981-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Programa de Pós-graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade
Federal Rural do Rio de Janeiro. Linha de Pesquisa:
Desigualdades Sociais e Políticas Eduacionais III.
Título.



UFRRJ UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e
Demandas Populares (PPGEduc)

CARLOS MAURÍCIO FRANKLIN LAPA

**“A REFORMA DO ESTADO, NOVOS MODELOS DE GESTÃO
DO TRABALHO ESCOLAR E A REAÇÃO SINDICAL
DOCENTE”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em
Educação.


Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais

Dissertação aprovada em 28/11/2017.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. RODRIGO DE AZEVEDO CRUZ LAMOSA - UFRRJ - Orientador


Prof.^(a). Dr.^(a). CÉLIA REGINA OTRANTO - UFRRJ


Prof.^(a). Dr.^(a). GILCILENE DE OLIVEIRA DAMASCENO BARÃO - UERJ


Prof.^(a). Dr.^(a). NIVEA SILVA VIEIRA - UERJ

Seropédica (RJ)
Novembro/2017

**À Fabiana Lapa, minha companheira
de todas as vidas, e aos meus filhos,
Giovanna, João Maurício e Mariana.**

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais Celso e Elisa, por todo apoio, incentivo, preocupação com a minha educação e acompanhamento dos meus estudos. Também agradeço aos meus irmãos, Marcelo e Bárbara, pela parceria, amor e amizade.

Agradeço ao meu orientador, Rodrigo Lamosa, camarada de luta e militância, pela paciência, compreensão e por toda a imensa contribuição, assim como sou grato por todas as conversas, pelas aulas enriquecedoras e por ser um exemplo como intelectual e pessoa.

Agradeço à professora Dra. Nívea Vieira, pela amizade, carinho e por todas as importantes contribuições para este trabalho. À Rosa, pelo amor transparente, indispensáveis e especiais.

Agradeço as professoras Dra Gilcilene Barão e Dra Célia Otranto pela leitura e contribuições na minha dissertação.

Agradeço a todos os funcionários, principalmente aos professores que tive no PPGEduc.

Agradeço ao professor José dos Santos Souza, pelos questionamentos durante as aulas, importantes para o desenvolvimento do meu projeto, assim como as conversas que me fizeram repensar muitas políticas educacionais.

Agradeço ao meu amigo, Fabrício Fonseca, com quem troquei muitas informações, pesquisas, livros, pela ajuda na coleta de dados junto ao SEPE e pelo incentivo.

Agradeço aos camaradas Marco Lamarão, Regis Argüelles e Eduardo D'Avila, que sempre me incentivavam a realizar este sonho de retornar à Academia.

Agradeço aos meus colegas de trabalho do SEPE – núcleo Itaboraí e SEPE – núcleo Caxias, com os quais discuti sobre política educacional, contribuindo para a escrita desta dissertação.

Agradeço aos meus amigos do PPGEduc pelos debates em aula, pelas conversas nos corredores, pelas ajudas nas pesquisas bibliográficas e por todas as contribuições, que só enriqueceram meus estudos e minha vida.

Agradeço a todos do grupo de pesquisa “Laboratório de Investigações em Estado, Poder e Educação” (LIEPE), pelos debates sobre política educacional e suas enormes contribuições na minha formação enquanto intelectual.

Por fim, agradeço a todos os meus amigos e familiares, pelo grande e necessário incentivo nesta caminhada.

RESUMO

As discussões sobre o atual modelo de contrarreforma gerencial do Estado e, conseqüentemente, os desdobramentos que desencadeiam a reforma da educação, emergiram recentemente em consequência do ciclo de reformas que muitos países, a partir dos anos de 1990, passaram a sofrer. No Brasil, os primeiros trabalhos que empregam a expressão "contrarreforma gerencial do Estado e reforma da educação" começaram a aparecer só no final da década de 1990. Diante dessas constatações, esta dissertação busca compreender os mecanismos pelos quais essas reformas são introduzidas no Estado brasileiro, apontando seus desdobramentos na educação pública do estado do Rio de Janeiro e de que forma o sindicato, que representa a maior parte dos profissionais de educação do estado do Rio de Janeiro – SEPE/RJ, reage a essas transformações no cotidiano do trabalho docente. O objetivo foi compreender os conflitos, negociações e alianças que envolvem, no interior do sindicato, diferentes forças políticas frente à implantação do novo modelo gerencial na gestão do trabalho escola. O recorte temporal compreende o ano de 1991, quando o grupo dos sindicalistas associados ao campo majoritário “articulação do PT” assume a direção do partido e da CUT, estando também à frente da criação da CNTE, pois foi somente assim que podemos compreender os processos de “transformismo” de parte do sindicalismo docente no Brasil e sua adesão à agenda “Educação para Todos”, até a o ano de 2016, ano final de dados divulgados do programa gestão integrada da escola (GIDE). Este programa resulta no surgimento de novos modelos de gestão do trabalho escolar, tendo suas implicações sobre o trabalho docente. Foi estabelecida como referência empírica, a formulação realizada por intelectuais, tanto coletivos quanto individuais, internacionais e brasileiros, responsáveis pela elaboração e pela inserção dos novos modelos de gestão do trabalho escolar nos sistemas estaduais e municipais de ensino no país. Para coleta de dados, foi utilizada revisão de literatura e de análise de fontes bibliográficas primárias e secundárias, além de entrevistas com representantes das maiores correntes políticas do SEPE. O quadro conceitual gramsciano, que orientou as análises produzidas nesta dissertação, tem sua origem nos debates que vêm identificando a difusão de novos modelos de gestão do trabalho escolar no Brasil, enquanto desdobramento da reforma gerencial do Estado brasileiro, a partir da compreensão de que é necessário identificar e analisar as concepções, disputas e conformações produzidas pelas classes sociais e suas organizações no decorrer do processo histórico. O modelo gerencial de administração pública, autorreferenciado na competitividade e na racionalização dos recursos materiais e humanos, vem se desdobrando na racionalização e na flexibilização do trabalho

nos órgãos e instituições estatais, na instituição de contrato temporário de trabalho, na terceirização e no trabalho voluntário, na desregulamentação de direitos dos servidores públicos e parcerias entre os setores público e privado. A pesquisa concluiu que o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro não produziu uma contribuição substantiva para uma ação contundente e bem fundamentada, capaz de disputar o consenso e apresentar para a sociedade, um projeto contra-hegemônico de gestão do trabalho escolar alternativo à Gestão Integrada da Escola, voltado para os interesses históricos da classe trabalhadora.

Palavras chaves: Reforma Gerencial – Trabalho Escolar – Sindicalismo Docente

ABSTRACT

Discussions on the current model of managerial counter-reform of the state and, consequently, the developments that trigger education reform have emerged recently as a consequence of the cycle of reforms that many countries have undergone since the 1990s. In Brazil, the first works that use the expression "managerial counterreformation of the State and education reform" began to appear only in the late 1990s. In the face of these findings, this dissertation seeks to understand the mechanisms by which these reforms are introduced in the Brazilian State, pointing out its developments in public education in the State of Rio de Janeiro and how the union, which represents the majority of education professionals in the State of Rio de Janeiro - SEPE / RJ, reacts to these changes in the daily work of teachers. The objective was to understand the conflicts, negotiations and alliances that involve, inside the union, different political forces in front of the implantation of the new managerial model in the management of the school work. The time cut comprises the year 1991 when the group of trade unionists associated with the majoritarian field of the PT assumes the leadership of the party and the CUT, and is also at the head of the creation of CNTE. For it is only in this way that we can understand the processes of "transformism" on the part of teacher unionism in Brazil and its adherence to the "Education for All" agenda, until the year 2016, the final year of data released from the integrated school management program). This program results in the emergence of new models of school work management, having its implications on teaching work. It was established as an empirical reference the formulation made by intellectuals, both collective and individual, international and Brazilian, responsible for the preparation and insertion of new models of school work management in the state and municipal education systems in the country. For data collection, literature review and analysis of primary and secondary bibliographic sources were used, besides interviews with representatives of the major political currents of SEPE. The Gramscian conceptual framework that guided the analyzes produced in this dissertation has its origin in the debates that have been identifying the diffusion of new models of school work management in Brazil, as a result of the management reform of the Brazilian State, from the understanding that it is necessary to identify and analyze the conceptions, disputes and conformations produced by social classes and their organizations in the course of the historical process. The managerial model of public administration, self-referenced in competitiveness and rationalization of material and human resources, has been unfolding in the rationalization and flexibilization of work in state organs and institutions, in the institution of temporary employment contracts, outsourcing and

voluntary work, the deregulation of civil servants' rights and partnerships between the public and private sectors. The research concluded that the State Union of Education Professionals in Rio de Janeiro did not make a substantive contribution to a strong and well-founded action capable of disputing the consensus and presenting to society a counter-hegemonic project of school work management alternative to the Integrated Management of the School, focused on the historical interests of the working class.

Keywords: Management Reform - School Work - Teaching Unionism

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ANPED;** Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação.
- BM;** Banco Mundial.
- CNTE;** Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.
- CEPE;** Centro Estadual dos Profissionais de Educação.
- CEPAL;** Comissão Econômica para a América Latina e Caribe.
- COLEMARX;** Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- CUT;** Central Única dos Trabalhadores.
- FMI;** Fundo Monetário Mundial.
- FUNDEB ;** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
- FNDE;** Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FHC;** Fernando Henrique Cardoso
- GIDE;** Gestão Integrada da Escola.
- GTPS;** Grupo de trabalho política e sociedade.
- IDEB;** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.
- INDG;** Instituto de Desenvolvimento Gerencial.
- INEP;** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- IDERJ;** Índice de desenvolvimento da educação do Estado do Rio de Janeiro.
- ID;** Indicador de Desempenho.
- IF;** Indicador de Fluxo.
- MARE;** Ministério da Administração e Reforma do Estado.
- MEC;** Ministério da Educação.
- MBC;** Movimento Brasil Competitivo.
- OCDE;** Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico.
- ONG;** Organização não Governamental.
- ONU;** Organização das Nações Unidas.
- PDE;** Plano de Desenvolvimento da Educação.
- SAERJ;** Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro.
- SAERJINHO;** Sistema de Avaliação Bimestral da Educação do Estado do Rio de Janeiro.
- SEP-RJ;** Sociedade Estadual de Professores do Rio de Janeiro.
- SEPE/RJ;** Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro.

SEEDUC/RJ; Secretaria de Estado e Educação do Rio de Janeiro.

TPE; Movimento Todos pela Educação.

UERJ; Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

UFF; Universidade Federal Fluminense

UFRJ; Universidade Federal do Rio de Janeiro.

UFRRJ; Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

.UNESCO; Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

.

SUMÁRIO

Resumo

Introdução	13
Capítulo I A crise estrutural do Capital e a recomposição burguesa	21
1.1 A crise estrutural do Capital	23
1.2 A recomposição burguesa e a contrarreforma neoliberal	31
1.3 A reforma gerencial do Estado brasileiro	39
Capítulo II Neoliberalismo e a Reforma Gerencial da Educação	53
2.1 Neoliberalismo e educação: a organização dos instrumentos de mediação dos conflitos de classe	54
2.2 Neoliberalismo e Educação: a difusão do gerencialismo	63
2.3 O modelo Falconi e a Gestão Integrada da Escola	74
Capítulo III O Movimento Sindical Docente no Brasil e suas estratégias de resistência	86
3.1 O Sindicalismo Docente no Brasil	87
3.2 o surgimento da CNTE ao rompimento com a CUT	100
3.3 A saída do SEPE da CNTE a resistência a GIDE	122
Conclusões	140
Referências Bibliográficas	144
Apêndice I Fundação Falconi	152
Apêndice II Instituto Águila	162

INTRODUÇÃO

As discussões sobre o atual modelo de contrarreforma gerencial do Estado e, conseqüentemente, a reforma da educação, emergiram em consequência do ciclo de reformas que muitos países passaram a sofrer nas últimas décadas do século passado. No Brasil, até as últimas décadas do século passado, inexistiam os estudos sobre essas reformas, mesmo com as diversas crises pelas quais o capitalismo passou ao longo da sua história. Esta contrarreforma gerencial inseriu na administração pública, instrumentos de controle sustentados pelo argumento de aumento da eficiência e da produtividade. O modelo gerencial de administração pública, autorreferenciado na competitividade e na racionalização dos recursos materiais e humanos, vem se desdobrando na racionalização e na flexibilização do trabalho nos órgãos e instituições estatais, na instituição de contrato temporário de trabalho, na terceirização e no trabalho voluntário, na desregulamentação de direitos dos servidores públicos, nas parcerias entre os setores público e privado - desde a formulação, até a implementação de serviços públicos, incluindo aqueles ligados às agências estatais responsáveis pela educação pública.

Essa reforma gerencial do Estado, iniciada na última década do século passado, inseriu novos modelos de gestão do trabalho, sob a justificativa de ser fundamental para a eficiência e qualidade do serviço público. Para que a hegemonia fosse construída, seus aparelhos privados de hegemonia ficam responsáveis por disseminar as ideias e princípios do gerencialismo, conseqüentemente, permitindo a construção do consenso na sociedade civil. As ideias de modernidade, dinamismo e eficiência nos gastos públicos foram transmitidas ao senso comum como solução só possível através das reformas. Assim, as reformas passaram a ser assimiladas pela população como o caminho a ser tomado na construção da estabilidade econômica do Estado. Na educação pública, a reforma na gestão do trabalho escolar não seguiu caminho diferente. No Rio de Janeiro, durante o período eleitoral de 2009 a publicação dos péssimos resultados do IDEB¹ na rede Estadual serviram de justificativa para a implementação do modelo gerencial, através de uma parceria entre a Secretaria de Estado e Educação e o Instituto Nacional de Desenvolvimento Gerencial, pelo programa Gestão Integrada na Escola. Este programa vem produzindo efeitos diretos no cotidiano escolar e na reorganização das estratégias educacionais, pois tem como referência, o modelo gerencial de controle de resultados e racionalização dos recursos humanos e materiais.

¹ **Ideb** é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

Nesse sentido, o objetivo desta dissertação é apresentar como essas reformas são implementadas na educação pública do Estado do Rio de Janeiro, através do programa de Gestão Integrada da Escola (GIDE), e como o sindicato, que representa a maioria dos profissionais de educação do Estado do Rio de Janeiro – SEPE/RJ, vem reagindo a essas transformações no cotidiano do trabalho docente. Embora a reação sindical ao novo modelo de gestão do trabalho escolar tem sido crítica e combativa .

O período abordado neste trabalho se inicia em 2010, ano da introdução do programa de gestão integrada da escola (GIDE) e último ano do primeiro de mandato do ex-governador Sérgio Cabral² (PMDB), até a o ano de 2016. Desde a sua implantação, esse programa vem provocando o surgimento de novos modelos de gestão do trabalho escolar, com implicações sobre o trabalho docente e sobre toda a rede de educação estadual, tanto na distribuição de percentuais de matrículas por modalidade de educação, quanto em número e distribuição de matrículas e unidades educacionais por todo o território do Estado do Rio de Janeiro. Porém, toda reforma - neste caso a reforma gerencial do Estado, só é realizada quando há necessidade de readequar uma velha condição e, no que diz respeito às taxas de multiplicação do capital, readquirir esta velha condição. Foi através desta necessidade que nos fundamentamos para compreender a crise do modelo fordista e seus desdobramentos, principalmente nos novos modelos do trabalho.

O modelo de desenvolvimento fordista caracterizou a expansão do sistema capitalista desde o fim do século XIX e por todo o século XX, tanto no centro do capitalismo, quanto na periferia, incluindo desde o período de 1930/1950, o próprio Brasil. No entanto, desde o fim da década de 1960, este modelo entrou em crise, exigindo da burguesia, a realização de um movimento que, por um lado, produziu mudanças no trabalho produtivo com a inserção de novos modelos de gestão como o toyotismo e, por outro lado, alterações nas relações entre as classes sociais, resultando amplas transformações, tanto na sociedade civil, onde se difundiram inúmeros novos organismos denominados como “não governamentais”, quanto na sociedade política, através de uma reforma “gerencial” do Estado, que quando traduzida na incorporação na administração pública, representa a implementação dos mecanismos de gestão do trabalho das empresas privadas.

² Sérgio de Oliveira Cabral Santos Filho, nascido no Rio de Janeiro, em 27 de janeiro de 1963, é um jornalista e político brasileiro filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Foi deputado estadual por três mandatos, de 1991 a 2003, e senador de 2003 até 2006. Posteriormente, foi governador do Rio de Janeiro, com mandato de 1º de janeiro de 2007 até 3 de abril de 2014, quando renunciou ao cargo. Hoje encontra-se preso por corrupção, já condenado em mais de 19 processos.

No Brasil, a burguesia se caracterizou pelo desenvolvimento capitalista dependente, desigual e combinado. Nas últimas décadas, segundo Souza (2002), esta classe vem realizando uma ampla reestruturação produtiva, combinada com a contrarreforma do Estado, promovendo alterações nos mecanismos de mediação do conflito de classes, a partir de um atualizado modelo gerencial de administração pública, autorreferenciado na competitividade e pela racionalização dos recursos materiais e humanos. Na contrarreforma gerencial, segundo Behring (2008), destacam-se como seus desdobramentos: a racionalização e a flexibilização do trabalho e da produção; a instituição de contrato temporário de trabalho; terceirização e o trabalho voluntário; a desregulamentação de direitos dos servidores públicos e as parcerias entre os setores público e privado na implementação de serviços públicos. Nos últimos anos, a educação, enquanto esfera estatal, também vem sofrendo uma intensa reestruturação das formas de gestão do trabalho, com os mesmos efeitos vislumbrados de forma geral na administração pública.

No Rio de Janeiro, segundo Lamosa & Jussara (2015), a contrarreforma gerencial da educação vem sendo realizada através do modelo de Gestão Integrada da Escola (GIDE), desde 2011. A GIDE é um modelo de gestão do trabalho escolar, desenvolvido pela empresa FALCONI e, a partir de 2015, difundido em oito estados brasileiros. Em relação à educação pública, a FALCONI, anteriormente INDG³, apresenta a GIDE - Gestão Integrada da Escola, como novo modelo gerencial de gestão do trabalho escolar. No Rio de Janeiro, a GIDE foi apresentada como novo modelo de gestão da rede estadual de ensino pela SEEDUC, em 2011, após ter sido divulgado, um ano antes, o ranking dos estados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB. O Estado ficou na vigésima sexta posição e o novo modelo foi apresentado como a política pública para a melhoria na avaliação externa. No plano estratégico da SEEDUC-RJ, a GIDE foi definida como o sistema de gestão para o conjunto de unidades escolares da rede estadual, que contempla os aspectos estratégicos, políticos e gerenciais inerentes à área educacional, com foco nos resultados, tendo como referências, as metas do IDEB, estabelecidas pelo Ministério da Educação (SEEDUC, 2011).

De acordo com Engita (1991), um grupo profissional pode ser considerado como uma categoria autorregulada, dotada de pessoas que trabalham diretamente para o mercado, numa situação de privilégio monopolista. Ressalta que, diferentemente de outras categorias de trabalhadores, os profissionais da educação são plenamente autônomos em seus processos de

³ INDG - Instituto de Desenvolvimento Gerencial é uma sociedade anônima de capital fechado, não familiar, fundada pelos Professores José Martins de Godoy e Vicente Falconi Campos, sócios desde 1973, na UFMG, FCO (Fundação Christiano Ottoni), FDG (Fundação para o Desenvolvimento Gerencial) e hoje na INDG

trabalho, sem a necessidade de se submeterem à regulação alheia. A perda da autonomia do trabalho docente, neste sentido, seria resultado da histórica expropriação do saber docente. Nas últimas décadas, o trabalho docente, assim como a escola pública, assumiu as mais variadas funções que requerem desse profissional, exigências que estão além de sua formação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011). Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, que se acentua com a perda da identidade profissional, resultando na reestruturação do trabalho docente e inclusive, podendo alterar suas natureza e definição. (OLIVEIRA, 2004). Em algumas modalidades de ensino, como na educação à distância, esse processo tem se acentuado a níveis que carecem de estudos que, a partir da Sociologia do Trabalho, compreendam as redefinições da própria categoria dos trabalhadores da educação, na conjuntura da contrarreforma gerencial da educação.

O processo de organização do trabalho docente e a formação da identidade desses trabalhadores foram forjados no Brasil, no decorrer das lutas, as quais remontam a história de formação dessa fração da classe trabalhadora brasileira. No Rio de Janeiro, esse mesmo processo de profissionalização docente desencadeou, em 1977, a criação da Sociedade Estadual dos Professores (SEP-RJ). No ano de 1979, o sindicato deflagrou uma greve histórica que conquistou um piso salarial equivalente a cinco salários mínimos. A entidade passou a se chamar, então, Centro Estadual dos Profissionais de Educação (CEPE). Em Dezembro de 1988, na I Conferência de Educação do Rio de Janeiro, foi aprovada a alteração do nome da entidade para Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE/RJ), decisão esta referendada no IV Congresso, em 1989.

Na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, os processos de desprofissionalização e intensificação da precariedade do trabalho docente, segundo Lamosa & Macedo (2015), têm sido acentuados a partir da implementação do novo modelo gerencial de gestão do trabalho escolar. A GIDE foi formulada em consonância com os valores difundidos pela “ideologia gerencialista”, promovendo um sistema de diferenciação salarial entre os docentes e concorrência entre as escolas, produzindo efeitos sobre as relações de solidariedade entre os trabalhadores da educação que precisam ser investigados por pesquisas acadêmicas, a partir de critérios de rigor que possibilitem a compreensão de fenômenos sociais e históricos, fundamentais para a constituição da educação pública contemporânea. A política de bonificação é a expressão do novo modelo de gestão do trabalho, que “recompensa” os servidores das escolas que conseguem atingir as metas estabelecidas, instituindo-se como instrumento de convencimento e consenso conservador entre os trabalhadores da educação.

No período de implementação da GIDE na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, o SEPE/RJ tem realizado a cada três anos, seus congressos estaduais - principais instâncias de deliberação sindical, reunindo delegados eleitos em todas as regionais e núcleos do interior. O SEPE/RJ possui outras instâncias de deliberação, incluindo aquelas que reúnem as bases da categoria nas instâncias locais (regionais e núcleos). Nessas instâncias, as direções sindicais estão subordinadas às assembleias locais e aos conselhos de representantes. Ao longo desses anos, o sindicato organizou greves e externou críticas a várias políticas educacionais organizadas pela SEEDUC-RJ: ao Plano de Metas - meritocracia/bonificação, ao Sistema de Avaliação da Educação do Rio de Janeiro (SAERJ), às avaliações externas (Saerjinho) e ao Plano Conexão. Nesse período, essa crítica veio acompanhada de greves. No entanto, em um levantamento sobre pesquisas que tenham realizado uma investigação sobre a reação sindical docente à contrarreforma gerencial da educação, a ausência de trabalhos tem justificado a relevância e incentivado a elaboração desta dissertação de mestrado acadêmico no GTPS-UFRRJ.

Buscamos compreender, ao final da leitura, sejam capazes de identificar como ocorreu todo o processo de convencimento e cooptação das ideias e agenda da reforma gerencial do Estado, pela qual passaram as entidades que deveriam defender os interesses da classe trabalhadora - como a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), no período de 1991 até 2015, bem como identificar as reações do movimento sindical docente à reforma gerencial da educação, no Estado do Rio de Janeiro. Para que este objetivo principal seja atingido, analisaremos a implementação da GIDE e seus desdobramentos, incluindo a reação sindical do novo modelo de gestão do trabalho no Rio de Janeiro, assim como analisaremos os conflitos, negociações e alianças que no interior do sindicato, vêm definindo a reação sindical docente frente à implantação do novo modelo gerencial na gestão do trabalho escolar, no Rio de Janeiro. Esta dissertação é dividida em cinco partes, as quais permitem a construção de uma trajetória histórica que o leve a compreender todo o processo histórico que se inicia na crise estrutural do capital, passando pela reforma gerencial do Estado, difusão do gerencialismo e culminando com a reação do sindicato estadual dos profissionais da educação (SEPE/RJ), frente à reforma gerencial na educação pública do Estado do Rio de Janeiro.

A primeira parte que corresponde ao capítulo 1, cujo assunto é a crise estrutural do capital. Nela, analisaremos o modelo de desenvolvimento fordista, que caracterizou a expansão do sistema capitalista desde o fim do século XIX e por todo o século XX, que

entrou em crise, iniciada desde os anos de 1970. Assim como diversos autores cujas matrizes teóricas são embasadas no materialismo histórico, entendemos que esta crise pode ser compreendida como uma “crise estrutural do capital” (MÉSZÁROS; HARVEY, 2007). Ainda neste sentido, esta dissertação propõe um aprofundamento na bibliografia produzida no campo da sociologia do trabalho (ANTUNES, 2003 e 2005). Essa crise vem exigindo da burguesia, a realização de um movimento que, por um lado, produziu mudanças no trabalho produtivo com a inserção de novos modelos de gestão, como o toyotismo e por outro, alterações nas relações entre as classes sociais, que resultaram numa ampla transformação.

O movimento de recomposição da burguesia, a partir da década de 1970, será compreendido a partir do conceito de Estado Ampliado (GRAMSCI, 2000). A sociedade civil é a esfera do Estado Ampliado onde as classes sociais difundem os organismos responsáveis por difundir sua visão de mundo. Na contrarreforma gerencial, segundo Lamosa & Macedo (2015), diversos organismos como Banco Mundial, UNESCO, CEPAL e Fundo Monetário Internacional, difundiram a agenda que, em cada país, foi implementada a partir de planos, ao longo de toda a década de 1990. Por outro lado, uma reforma “gerencial” do Estado se traduziu num processo de incorporação na administração pública dos mecanismos de gestão do trabalho das empresas privadas. No Brasil, essas reformas são introduzidas com a criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, no ano de 1995, ainda no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso. Na segunda parte deste trabalho analisaremos a fundação Falconi, pela ótica gramisciniana enquanto aparelho privado de hegemonia, e o programa de gestão integrada na escola (GIDE), abordando sua implantação e seus desdobramentos na estrutura da rede estadual de educação do Rio de Janeiro.

Nesse capítulo, analisamos os desdobramentos da Reforma Gerencial do Estado na educação básica brasileira, que ocorrem a partir da mediação entre as orientações dos organismos internacionais, cujas referências documentais se multiplicaram durante a década de 1990, a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em *Jomtien*, na Tailândia, em 1990, e a elaboração por intelectuais - individuais e coletivos, responsáveis pela mediação entre a formulação internacional e a realidade brasileira. Compreende como que o processo de reforma gerencial que atravessou o Estado brasileiro, resulta desta relação forjada no interior da classe dominante. No que se refere aos teóricos responsáveis pela mediação entre os documentos de referência produzidos pelos organismos internacionais e a realidade brasileira, Guiomar Namó de Mello é um expoente, principalmente na difusão de uma formulação que associa os principais problemas educacionais e as desigualdades sociais à

gestão da escola pública brasileira, à ausência de instrumentos quantitativos de controle e ao baixo rendimento das instituições de ensino. Como fruto dessas reformas, sistematizamos as políticas propostas e, posteriormente implementadas, mediante a instalação da GIDE nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro. Na parte final deste capítulo, realizamos um levantamento de dados estatísticos da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, baseado em censos escolares publicados pelo INEP e cujos principais objetivos são a visualização e a demarcação dos impactos das políticas da GIDE, impactos estes que ficam bem explícitos tanto na rede física, quanto no perfil de matrículas da rede estadual. Para facilitar a compreensão dos dados coletados, foram confeccionados gráficos, que tornam essa compreensão mais clara e explícita.

Na terceira parte deste trabalho, que corresponde ao capítulo 3, analisaremos o movimento sindical docente no Brasil. Neste capítulo, analisamos o sindicalismo docente brasileiro, suas raízes e sua história. Procuramos nessa primeira parte, reconstruir as bases de antigos movimentos ao redor da construção de um sistema público de ensino no Brasil, desde o movimento dos pioneiros - passando pela LDB de 1946, pelos debates a cerca do capítulo de educação na Constituinte de 1988 e a LDB de 1996. As reivindicações de base corporativa dos professores estiveram estruturalmente vinculadas aos conflitos sobre as condições de oferta do ensino público e sua incidência na qualidade da educação. Com o novo quadro institucional, resultante da Constituição de 1988, legalizou-se a representação sindical docente e, numa perspectiva participativa, abriu um amplo leque de conselhos de educação, que se tornaram novos espaços de ação sindical. No Rio de Janeiro não foi diferente, pois o sindicato docente tem sua origem em 1977, com a criação da Sociedade Estadual dos Professores - SEP, que em 24/07/1979, funde-se com a União dos Professores do Rio de Janeiro - UPERJ, e com a Associação dos Professores do Estado do Rio de Janeiro - APERJ, criando o CEP - Centro de Professores do Rio de Janeiro. Em 30 de outubro de 1987, no terceiro congresso do SEP, foi aprovada a ampliação do quadro de sócios, incluindo os demais profissionais de educação que não eram professores. A entidade passou então a se chamar CEPE – Centro Estadual dos Profissionais de Educação. A partir de cinco de outubro de 1988, com a nova Constituição Federal, os funcionários públicos passaram a ter direito à sindicalização. O então CEPE realiza, em dezembro de 1988, sua primeira Conferência de Educação, aprovando, a partir desta data, chamar-se SEPE – Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação. Hoje, a direção do sindicato é formada por eleição proporcional, sendo composta por uma coalizão proporcional das forças políticas que obtiveram votos na eleição, cujos eleitores são todos os

filiados do sindicato. São os diretores dessa unidade central que formam a direção colegiada que divulgam documentos os quais foram analisadas para observações das possíveis reações e entendimentos sobre a reforma gerencial, assim como foi analisado as teses dos congressos sindicais, instância de maior deliberação do sindicato, onde as forças políticas disputam a hegemonia no sindicato e apontam, nesta instância, suas opiniões sobre as diversas políticas que interferem e afligem o cotidiano do trabalho escolar. Devido à grande dificuldade em achar determinadas fontes, fruto da negligência e desleixo com os quais o SEPE preserva sua memória, realizamos algumas entrevistas com diretores que, ao longo da história do SEPE, assumiram papel de expoentes dentro das principais correntes políticas do sindicato, para que fosse possível a confirmação e elucidação de fatos relevantes para esta pesquisa.

CAPÍTULO I

A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E A RECOMPOSIÇÃO BURGUESA

Nos últimos anos do século XX, particularmente a partir da década de 1970, o mundo passou a presenciar uma crise do sistema de produção e acumulação capitalista. Estavam ameaçadas as altas taxas de reprodução do capital, até então proporcionadas pelo fordismo. Após um período próspero de acumulação de capitais e riquezas, jamais presenciado em toda a história da humanidade em sua fase comercial, e tendo atingido o auge do fordismo e do keynesianismo das décadas de 1950 e 1960 - o chamado período de ouro do capitalismo, o sistema capitalista passou a dar sinais de um quadro crítico, na falta de confiança e superespeculação, quadro este que pode ser expresso na tendência decrescente da taxa de lucro, decorrente do excesso de produção, o esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção, a desvalorização do dólar - indicando a falência do acordo de *Breton Woods*, na intensificação das lutas sociais com greves, manifestações de rua, na crise do petróleo - fator que deu forte impulso na derrocada do sistema e, por último, a crise de confiança combinada com uma taxa de alavancagem monetária estratosférica. Mézaros denominou este processo como “Crise Estrutural do Capital.

Essa crise estrutural do capital impulsionou, principalmente nos anos 1980 e 1990, uma gama de transformações sociais, históricas e econômicas que afetam das mais diversas formas a estrutura social, as relações de trabalho e a própria execução do trabalho. Nessas condições, a burguesia buscou novas formas de restabelecer o padrão de acumulação do capital, exigindo a realização de um movimento que, por um lado, produziu mudanças no trabalho produtivo, com a inserção de novos modelos de gestão como o toyotismo e, por outro lado, alterações nas relações entre as classes sociais, resultando em amplas transformações. Essas transformações ocorreram tanto na sociedade civil, onde se difundiram inúmeros novos organismos denominados como “não governamentais”, quanto na sociedade política, através de uma contrarreforma gerencial do Estado, traduzida pela incorporação na administração pública e nos mecanismos de gestão do trabalho das empresas privadas. Foi neste sentido que a burguesia, baseada nos ideais do gerencialismo, insere a implementação de um amplo processo de reestruturação do capital, com vistas a recuperar o seu ciclo produtivo. Tal modelo provocou e afetou fortemente o mundo do trabalho, promovendo alterações

importantes na forma de organização da classe dos trabalhadores assalariados, bem como profundas transformações na forma, na execução do trabalho e suas profundas precarizações econômica e funcional.

No Brasil, a burguesia se caracterizou pelo desenvolvimento capitalista dependente, desigual e combinado. Desde as últimas décadas do século XX, essa classe vem realizando uma ampla reestruturação produtiva, combinada com a contrarreforma do Estado, promovendo alterações nos mecanismos de mediação dos conflitos de classes, a partir de um atualizado modelo gerencial de administração pública, autorreferenciado na competitividade e pela racionalização dos recursos materiais e humanos. No modelo de contrarreforma gerencial, destacam-se como seus desdobramentos: a racionalização e a flexibilização do trabalho e da produção; a instituição de contrato temporário de trabalho; a terceirização e o trabalho voluntário; a desregulamentação de direitos dos servidores públicos e as parcerias entre os setores público e privado na implementação de serviços públicos.

Desde 1995, teve início no Brasil, a reforma da gestão pública e/ou reforma gerencial do Estado, com a publicação do plano diretor da reforma do Estado e o envio, para o Congresso Nacional, da emenda da administração pública que se transformaria, em 1998, na Emenda 19. Nos primeiros quatro anos do governo Fernando Henrique, enquanto Luiz Carlos Bresser Pereira foi ministro, a reforma foi executada a nível federal, no MARE - Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Consolidava-se desta forma, a primeira fase da reforma do Estado Brasileiro e a abertura do processo do gerencialismo do Estado. A definição do ex-ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, em seu website⁴, deixa bem claro o quão traumático seria para a sociedade brasileira e para os trabalhadores, as transformações formuladas e implementadas por ele. Há de se ressaltar que tais medidas foram colocadas em prática no Brasil, menos de dez anos depois de implementadas no Reino Unido, berço do neoliberalismo, tendo como figura símbolo, a primeira ministra Margareth Thatcher - a dama de ferro. Portanto, o Brasil torna-se também cobaia nestas reformas implementadas entre os países emergentes.

⁴ Um sítio é um conjunto de páginas web, isto é, de hipertextos acessíveis geralmente pelo protocolo HTTP na internet. O conjunto de todos os sites públicos existentes compõe a World Wide Web.

1.1 A crise estrutural do capital

“A grande crise econômica mundial de 1929- 1933 se parece com ‘uma festa no salão de chá do vigário’ em comparação com a crise na qual estamos realmente entrando” (MÉSZÁROS, 2009, p.5.)

É de Istvan Mészáros a forte afirmação que abre o primeiro ponto do capítulo I desta dissertação de mestrado. O que de fato mais surpreende é que tal frase, que abre seu livro “A crise estrutural do capital”, foi pronunciada há mais de quatro décadas, ainda na metade do século passado, quando a atual crise estrutural do capitalismo dava seus primeiros passos de ensaio. Após um período próspero de acumulação de capitais, o auge do modelo fordismo e do keynesianismo das décadas de 1950 e 1960 - a chamada “era de ouro” do capitalismo, como bem define Eric Hobsbawm⁵ o capital passou a dar sinais de um quadro crítico e de esgotamento das taxas de reprodução e acumulação, observados pela tendência decrescente da taxa de lucro - decorrente do excesso de produção, pelo esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção, pela desvalorização do dólar, indicando a falência do acordo de *Breton Woods*, pela crise do *Welfare State* ou do “Estado de Bem-Estar Social”, pela intensificação das lutas sociais com greves, manifestações de rua e pela crise do petróleo, que foi um dos fatores que deram forte impulso a esta crise.

Essa “crise estrutural do capital” (Mészáros, 2009) impulsionou, principalmente nos anos 1980 e 1990, uma gama de transformações sociais e históricas, que afetam das mais diversas formas a estrutura social e as políticas públicas por todo o mundo capitalista. É nesse cenário que brotam as condições das quais frações dominantes da burguesia vão buscar as formas de restabelecer o padrão de acumulação e manter as altas taxas de multiplicação do capital. É nesse sentido que se insere a implementação de um amplo processo de reestruturação do capital, visando a recuperação do seu ciclo produtivo, o que afetou fortemente o mundo do trabalho, promovendo alterações importantes na forma de organização da classe dos trabalhadores assalariados. É neste contexto que os modelos de produção taylorista e fordista, que vigoraram na grande indústria, tanto no centro como nos países da periferia do capitalismo ao longo do século XX, particularmente a partir da segunda década e ganhando mais força com o fim da segunda guerra mundial, mostram-se em crise de hegemonia.

⁵ Eric John Ernest Hobsbawm , nascido em Alexandria, no dia 9 de junho de 1917 e morto em Londres no dia 1 de outubro de 2012, foi um historiador marxista britânico reconhecido como um importante nome da intelectualidade do século XX.

Harvey (2002), salienta que a base do método de produção de F. W. Taylor e Henry Ford era a separação entre gerência, concepção, controle e execução, mas pouco diferiam no papel da classe trabalhadora nesse processo. Em quase todos os aspectos, as inovações de Ford eram meras extensões de tendências bem estabelecidas. Ele apenas colocou em prática, várias e corriqueiras tecnologias, já bastante usuais no cotidiano do mundo do trabalho fabril, porém, sua grande inovação foi estabelecer uma detalhada divisão do trabalho pré-existente: lançou as bases de um sistema em que os próprios trabalhadores – até então vistos como meras mãos-de-obra a serem utilizadas no limite de suas potencialidades, deveriam e poderiam ser considerados também como consumidores. Assim, sem sombra de dúvidas, podemos afirmar que o sistema taylorista/fordista caracteriza-se pelo padrão de produção em massa, tendo como principal objetivo, reduzir os custos de produção, repartindo esses custos por um número muito maior de produtos, bem como ampliar o mercado consumidor pela produção homogeneizada e enormemente verticalizada, obedecendo à uniformidade e padronização, onde o trabalho é rotinizado, disciplinado, repetitivo e pelo parcelamento das tarefas, o que conduzirá o trabalho operário à desqualificação. Antunes acrescenta que:

Esse padrão produtivo estruturou-se com base no trabalho parcelar e fragmentado, na decomposição das tarefas, que reduzia a ação operária a um conjunto repetitivo de atividades [...]. Esse processo produtivo caracterizou-se, portanto, pela mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista, além da vigência de uma separação nítida entre elaboração e execução. Para o capital, tratava-se de apropriar-se do *savoir-faire* do trabalho, ‘suprimindo’ a dimensão intelectual do trabalho operário, que era transferida para as esferas da gerência científica. A atividade do trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva (Antunes,2002, p.37).

A mesma operação, repetida mecanicamente por centenas de vezes ao dia, não incentivava nem proporcionava qualquer crescimento intelectual dos trabalhadores, como também não gerava qualquer identificação com o trabalho e trazia pouca satisfação. Dessa forma, o fordismo estimulava grande estranhamento e distanciamento entre o trabalho e o trabalhador. Muitas insatisfações surgem dos indivíduos no exercício do trabalho, com a rigidez desse modo de produção, cujos trabalhos implicavam na intensificação das jornadas de trabalho, tornando-as extremamente extenuantes, assim como também provocava a eliminação do saber do indivíduo como elemento constitutivo do processo de trabalho. O professor Ricardo Antunes, em seu livro “Adeus ao trabalho? - ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho” (2002), afirma que tanto o taylorismo quanto o fordismo, provocam uma forma de desapropriação intensa do trabalhador, retirando deste qualquer capacidade e participação na organização do processo de trabalho. Logo, esse

trabalhador fica condicionado às atividades repetitivas, sendo tolido de qualquer sentido global, não mais lhe sendo permitido o domínio de todas as fases do processo de produção. Concomitantemente, esse trabalhador era, de forma recorrente, convocado para corrigir as distorções e enganos cometidos pelos quadros administrativos. Por isso, podemos concluir que no ambiente de trabalho, eram constantes as lutas e as resistências, pois tudo o que os trabalhadores sabiam com seus ofícios, tinha sido destruído e desqualificado, retirando sua autonomia e o domínio do processo completo do trabalho. Essa dicotomia, quase uma bipolaridade entre autonomia e dependência, próprias do processo de trabalho fordista e acrescida da contradição entre produção e consumo, proporcionavam ambiente fértil para intensificar as contradições e o desgaste do modelo. Baseados nesses pressupostos, podemos afirmar que a crise que se visualizava no horizonte econômico, tinha um caráter estrutural. Logo, à medida que se intensificavam as lutas de classes e, sobretudo, a recusa dos trabalhadores em se subjugarem à gestão fordista, provocavam a crise no “regime de acumulação intensiva”, praticamente impossibilitando a elevação das altas taxas de mais valia relativa, presente no regime fordista.

O período inicial da crise é bem emblemático, pois tanto o fordismo quanto o keynesianismo já demonstravam suas incapacidades de darem respostas a contento, de todas as contradições inerentes ao capitalismo. Essas incapacidade e ineficiência estavam dadas e eram bem visíveis, ainda na década de 1960. A rigidez e o engessamento no padrão de acumulação nos investimentos no sistema de produção em massa, nos mercados de consumo, de trabalho e principalmente, na incapacidade do Estado em manter todo o aparato social do estado de bem-estar, exigiam uma forte arrecadação para garantir as políticas sociais. Dessa forma, os desdobramentos da crise na década de 1970, englobam mudanças fundamentais que se tornam evidentes na sociedade, com o esgotamento do padrão fordista. Como bem define Antunes:

Como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal, da qual a era Thatcher-Reagan foi expressão mais forte; a isso se seguiu também um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores (Antunes, 2002, p. 31).

Foi nesse momento crucial da história que o capital buscou novos caminhos para preservar as taxas de reprodução, almejando sempre um novo dinamismo que permitisse ao

processo produtivo, que dava sinais de esgotamento, um novo alento e um novo suspiro pós-morte. Buscando tal objetivo, as forças do capital iniciam um movimento de reorganização e recomposição de suas formas de dominação. Esse movimento não ocorreu somente nos campos econômico e produtivo: as forças do capital também buscam incidir na subjetividade, as ideias que percolam pela sociedade, para assim construir a sua tão almejada hegemonia nas diversas esferas da sociabilidade capitalista mundial. Buscando esses objetivos, as forças do capital intensificam as transformações no processo produtivo. São implementados novos avanços tecnológicos, permitindo assim, a constituição de formas de acumulação flexível e novos modelos alternativos ao binômio taylorismo/fordismo. É nesse momento que se destaca um novo caminho, uma nova alternativa à sobrevivência do capital: o modelo toyotista ou modelo japonês. O toyotismo assume e desenvolve novas práticas gerenciais e empregatícias, tais como *just in time/kanban*, controle de qualidade total e engajamento estimulado ao envolvimento dos funcionários como colaboradores, parceiros das empresas, tornando-os assim, parte e responsabilidade tanto do sucesso, quanto do fracasso. Portanto, o toyotismo é o modelo mais conveniente para as frações dominantes da burguesia, pois surge como uma nova via de racionalização do trabalho, justamente num momento de crise, propondo ações que permitiriam a recomposição das taxas de crescimento - basicamente centradas na produção enxuta, adequadas a uma nova ordem do capitalismo mundial, isto é, sem “gordura de pessoal”. É nesse momento que o toyotismo torna-se o modelo imperante nas últimas décadas do século passado, alcançando o patamar de novo modelo hegemônico de organização do trabalho, tornando a flexibilidade um valor universal e incontestável para o capital.

Foi nesse cenário que a burguesia se defrontou com fase de superprodução no fordismo e encontrou no toyotismo, um dos novos modelos de gestão do trabalho, assim como um possível caminho ao se tornar adequado a uma nova base técnica da produção capitalista, vinculada à terceira revolução industrial, que vai exigir novas condições de concorrência e de valorização do capital a partir da crise dos anos 1970. Esse é um período de mudanças na estrutura produtiva, uma fase de transição denominada de pós-fordismo e cujos fatores mais imperantes são o aumento da flexibilidade em escala global, permitindo assim a mobilidade de capital, e a liberdade para colonizar e mercantilizar praticamente o mundo todo. Nesse processo, são destruídas as fronteiras sociais e espaciais, gerando uma descentralização da produção. O capital passou a buscar as regiões onde pudesse obter as maiores taxas de lucro. Contudo, devemos ressaltar que na passagem do fordismo para o pós-fordismo, não há

uma total transformação ou uma total negação das raízes históricas do antigo modelo. O fordismo ainda se encontra presente nos dias atuais, por mais que se possa nomear de qualquer outra maneira, o atual modelo econômico vigente no mundo capitalista. Porém, de certo modo, o toyotismo conseguiu superar em parte, alguns aspectos predominantes da gestão de produção da grande indústria do século XX, inspirada no taylorismo e fordismo, mas a divisão do trabalho e sua repetição continuam latentes no atual regime.

É importante ressaltar e reafirmar que o atual processo produtivo pelo qual passa o capitalismo, não vem se produzindo no âmbito específico de qualquer país ou região do mundo, mas vem se forjando no contexto de um conjunto de transformações que ocorrem em nível global, desde meados dos anos 1970. Isso significa reconhecer esse processo como parte integrante e indissociável do contexto do imperialismo econômico, o que implica, portanto, reconhecer a presença de um processo mundial de transformações, como bem elucidava Anthony Giddens, ao definir que a estrutura e a ação restringem o outro a uma forma evolutiva e, portanto, o processo de globalização seria a forma evoluída do modelo capitalista atual. Passada essa primeira fase de desmistificar a evolução da crise estrutural do capital, construindo uma linha histórica recente e as diversas tentativas dos teóricos do capitalismo em tentarem manter as taxas de multiplicação do capital, faz-se necessário compreender mais que a história de forma crucial, mas debruçar-se sobre a atual crise do capitalismo, uma crise que além de ter exterminado a confiança dos mercados na possibilidade de manutenção das taxas de multiplicação do capital, também apresenta um novo mecanismo para solucionar a crise especulativa e financeira. Para tanto, voltamos a recorrer ao filósofo húngaro István Mészáros, que inicia seu livro “A crise estrutural do capital”, valendo-se de discursos como o da revista semanal inglesa *The Economist* e do jornal *The Sunday Times*, órgãos de propaganda de circulação de massa e, com o objetivo de mistificação geral da visão da classe dominante, reivindica a visão de que contra números e fatos já apresentados, não há argumentos capazes de refutá-los:

Minhas reflexões construíam um aporte muito consistente para o entendimento do mundo atual, que hoje devemos aprofundar para construir as transformações que conduzam ao necessário equilíbrio, que farão sustentável a vida sobre o planeta no futuro próximo. (Mészáros, 2009, página 9)

Entre os vários elementos esclarecedores sobre o discurso do *establishment*, todos saudaram o primeiro herói da crise mundial atual do capitalismo: crise do *subprime*, crise especulativa, crise bancária, crise financeira – os nomes são muitos para a imensa

expansão da aventura especulativa, mas o herói foi aquele que iniciou a “nova” modalidade de “nacionalização da bancarrota do capital”: Gordon Brown, ex- primeiro ministro do Reino Unido, 2007-2010 e que trouxe como grande novidade, a “nova pragmática”, o fato de reverter “absolutamente nada” aos contribuintes “pela imensa soma de dinheiro investido em capitais fracassados”, restabelecendo a confiança perdida pelos investidores. Essa estratégia implementada pelo herói inglês, consistia na compra de títulos podres do mercado de capital pelo tesouro inglês. Mas o que a difere das estratégias anteriores de nacionalizações e estatizações? Simplesmente não havia nada palpável a ser dado como garantia, apenas títulos superespeculados, que foram pagos com dinheiro do contribuinte. Esse mesmo artifício também foi utilizado por George W. Bush, ao nacionalizar os títulos podres e os passivos das companhias hipotecárias americanas *Fannie Mae e Freddie Mac*. A explicação liberal da “atual crise” do capital teve como eixos elementares e centrais, a falta de confiança e a superespeculação do capital, como bem demonstra o senhor Shii Kazuo, presidente do partido comunista do Japão:

Quanto dinheiro especulativo se movimentava pelo mundo? Segundo uma análise da Mitsubishi UFJ, a economia global (PMB) é estimada em US\$48,1 trilhões e a economia financeira global, em US\$151,8 trilhões. Portanto, a economia financeira inchou mais de três vezes em relação à dimensão da economia real, um número demasiadamente grande para que eu possa compreendê-lo. (relatório financeiro da Mitsubishi UFJ financial Group, 1999, p.4)

A crise estrutural do capital não fica restrita às economias mais desenvolvidas do globo, mas se espalha como um rastilho de pólvora por todas as economias mundiais. Como resultado aqui no Brasil, algumas empresas divulgaram peças publicitárias de confiança e crédito no país e na economia. Ao ponto, por exemplo, do SBT⁶, de Silvio Santos⁷, apresentar seu voto de confiança na economia do país em página inteira de jornal de grande tiragem, tendo como fundo, a imagem de presidente Lula. O discurso ideológico da confiança não foi exclusividade brasileira, pelo contrário. Para além do empresariado nacional e internacional “consciente”, todo o aparato ideológico liberal apresentou-se na tarefa de salvação do sistema. Além disso, os problemas no perigoso

⁶ Sistema Brasileiro de Televisão, conhecido pela sigla SBT é uma rede de televisão comercial aberta brasileira fundada em 19 de agosto de 1981 pelo empresário e animador de televisão Silvio Santos.

⁷ Silvio Santos, nome artístico de Senor Abravanel, nascido no Rio de Janeiro, em 12 de dezembro de 1930, é um icônico apresentador de televisão e empresário brasileiro. Proprietário do Grupo Silvio Santos, que inclui empresas como a Liderança Capitalização, a Jequití Cosméticos e o Sistema Brasileiro de Televisão, Silvio Santos possui um patrimônio avaliado em aproximadamente quatro bilhões de reais.

estado do setor financeiro não se esgotam de modo algum, pois, de maneira ainda mais intragável, também os setores produtivos da indústria capitalista apresentam sérios problemas, pouco importando o quanto estes são altamente desenvolvidos e favorecidos. Podemos citar como exemplo, a indústria automobilística norte americana, em especial a *Ford Corporation*, rebaixada em seu valor de forma contumaz nos últimos anos, apesar de todos os subsídios recebidos do mais poderoso Estado capitalista, Algo entorno de muitos bilhões de dólares. No dia 05 de janeiro de 1994, Alex Trotman, presidente da Ford, publica um artigo no *The Sunday Times*, no qual aponta a busca da globalização plena, como a única saída para se tornar um vencedor global. As produções em massa e em larga escala causariam uma brusca redução de custos, permitindo que essa corporação batesse seus concorrentes japoneses e europeus. Essa estratégia foi identificada à época como o “bebê de Trotman”.

As saídas imediatamente utilizadas pelo capital em crise decorrem diretamente de sua contradição primordial - o antagonismo entre capital e trabalho, e se manifestam na brutal intensificação das taxas de exploração, elevadas a níveis cada vez mais desumanos, e da mais destrutiva lei do capital: a mais valia. Tal movimento do capital, além de todo o transtorno e as mazelas que necessariamente promove, tem um duplo impacto devastador sobre toda a humanidade: desemprego estrutural crescente em escala global, que atinge até mesmo os países onde o assim chamado “Estado de Bem-Estar Social” logrou efetividade e devastação incontrolável e inevitável do meio ambiente, tanto do ponto de vista da exaustão dos recursos naturais de nosso planeta, quanto da imensa quantidade de lixo necessariamente gerada.

A exportação da crise e sua mundialização, mesmo nos níveis que temos presenciado hoje, não são suficientes para reverter as catastróficas quedas mundiais das taxas de lucro do capital. Um dos pontos altos da atual crise estrutural do capital são as denúncias em relação à dívida dos Estados Unidos e a manutenção de sua hegemonia, que leva o governo americano a agir por meio do que denomina de um “imperialismo de cartão de crédito”, garantindo sua função de motor econômico do mundo e sem indícios de um declínio significativo de seu poder, uma vez que Europa e Japão continuam “dependentes” do mercado norte-americano e de sua exorbitante dívida para garantir liquidez. Leva-nos, assim, a uma questão instigante: por quanto tempo o resto do mundo consegue tampar o “buraco negro” produzido pela economia americana? Mézários, em seu livro, 2009, define bem este momento:

Há somente duas certezas: a primeira é a de que a inevitabilidade da inadimplência norte-americana vai afetar a vida de todos neste planeta; a segunda, que a posição hegemônica dos Estados Unidos continuará a ser afirmada de todas as formas possíveis, forçando o mundo todo a pagar a sua dívida enquanto tiver condições de fazê-lo. (Mészáros,2009,p.45).

Tratando-se, portanto, de uma crise na própria realização do valor, podemos concluir que o sistema de capital não pode mais se desenvolver sem recorrer à taxa de utilização decrescente do valor de uso das mercadorias como mecanismo que lhe é intrínseco, o que significa que uma mercadoria pode variar de um extremo a outro, isto é, desde ter seu valor de uso realizado imediatamente, até, no outro extremo, jamais ser utilizada sem deixar de ter, para o capital, a sua utilidade essencial. Na medida em que a tendência decrescente do valor de uso reduz drasticamente o tempo de vida útil das mercadorias, ela se converte num dos principais mecanismos pelos quais o capital realiza seu processo de acumulação, através da via da destruição do tempo de vida útil das mesmas, acentuando drasticamente o impacto ambiental e a produção de lixo.

A taxa de desemprego, que continua se ampliando, aumentando explosivamente os níveis de degradação e barbárie social, oriundas do desemprego, foi fator vital que evidencia a crise do capital em que o mundo capitalista mergulhou ainda mais intensamente neste início de século. Se, ao contrário, o mundo produtivo retomasse os níveis de crescimentos anteriores, aumentando a produção e seu modo de vida fundado na superfluidade e no desperdício, teríamos a intensificação ainda maior da destruição da natureza, ampliando a lógica destrutiva, hoje dominante, de modo que, totalmente diferenciada das análises que circunscrevem a crise ao universo dos bancos, à “crise do sistema financeiro”, à “crise de créditos”. Para István Mészáros,

Imensa expansão especulativa do aventureirismo financeiro – sobretudo nas últimas três ou quatro décadas – é naturalmente inseparável do aprofundamento da crise dos ramos produtivos da indústria (...). Agora, inevitavelmente, também no domínio da produção industrial, a crise está ficando muito pior. Naturalmente, a consequência necessária da crise sempre em aprofundamento nos ramos produtivos da ‘economia real’ (...) é o crescimento do desemprego por toda parte, numa escala assustadora, e a miséria humana a ele associada. Esperar uma solução feliz para esses problemas vinda das operações de resgate do Estado capitalista seria uma grande ilusão. (Mészáros.2009, p.14)

Pois segundo Ricardo Antunes: “Se o neokeynesianismo⁸ do Estado todo privatizado tem sido a resposta encontrada pelo capital para sua crise estrutural do capitalismo atual, as respostas das forças sociais e do trabalho devem ser radicais e contundentes”. Somente uma ação política extraparlamentar, muito maior que qualquer organismo que hoje age na sociedade civil em defesa dos interesses dos trabalhadores - um movimento muito maior, que encontre seu arcabouço de sustentação nas forças sociais do trabalho, poderá reorientar radicalmente a estrutura econômica, tendo como objetivo fulcral, a formação da classe trabalhadora para a superação do domínio social do capital e sua lógica destrutiva. O desvendamento mais profundo dos significados da crise atual, seus sentidos global e estrutural, confrontam de algum modo, o sistema de metabolismo social, hoje dominante e essencialmente destrutivo para a humanidade e a natureza. Até porque a resolução desse quadro crítico dependerá, fundamentalmente, da força dos embates e das lutas entre as classes fundamentais que se confrontam na sociedade controlada pelo capital.

Se a ocorrência de crises cíclicas periódicas foi a marca do desenvolvimento capitalista, na nossa época histórica há um novo tipo de crise que afeta todas as formas concebíveis do sistema do capital enquanto tal, não somente o capitalismo. A atual crise também se distingue das anteriores ao começar a produzir respostas radicais desafiadoras, numa escala considerável, e esse processo está longe de ter atingido seu auge. Ao mesmo tempo, as medidas adotadas com resultados duvidosos pelo Estado ampliado dos países capitalistas - que chegam à nacionalização da falência capitalista mediante impressionantes somas de trilhões de dólares, são a prova evidente de que nada pode ser mais tolo do que ainda descrever a crise atual como aquelas tradicionais e cíclicas do capitalismo, um contratempo a ser suplantado em um ou dois anos, tal como continuam afirmando os "combatentes a soldo do capital" (palavras de Marx).

1.2 A recomposição burguesa e a contrarreforma neoliberal

A crise estrutural do capital, segundo István Mészáros (2009), demandou um movimento bipartido por parte da burguesia, objetivando a recomposição das taxas de acumulação. Na esfera estrutural, as relações de produção instituídas pelo fordismo, foram

⁸ Conjunto das teorias e medidas propostas pelo economista britânico John Maynard Keynes e seus seguidores, que defendiam, dentro dos parâmetros do mercado livre capitalista, a necessidade de uma forte intervenção econômica do Estado com o objetivo principal de garantir o pleno emprego e manter o controle da inflação.

progressivamente substituídas por novas formas de organização do trabalho, num estágio denominado por Harvey (2003) como “acumulação flexível”. Já na esfera superestrutural, este movimento vem sendo pautado por uma profunda reforma do Estado, tendo como ponto de partida, a reorganização dos mecanismos de mediação dos conflitos entre capital e o trabalho, baseando-se por referência num “novo modelo gerencial de administração pública”, pautado na competitividade e na racionalização dos recursos materiais e humanos.

Desregulação, privatização e abertura comercial: palavras que constituem o tripé mágico do neoliberalismo, repetidas à exaustão e entoadas como mantras, promovendo uma revolução, mesmo que passiva, tanto no campo econômico quanto no campo social, em toda a economia capitalista. A política neoliberal encontra-se, como política hegemônica, como nenhuma outra na história econômica da humanidade foi capaz de exercer com tamanhas abrangência e supremacia.

A reestruturação produtiva, combinada com a mundialização do capital, vêm sendo conduzidas tanto como efeito, quanto ferramenta do projeto neoliberal, produzindo assim, os processos de ajuste estrutural nos diferentes países do mundo capitalista. A flutuação econômica do capitalismo se repete em ciclos, pois quarenta anos depois da primeira grande crise do capitalismo, em 1929⁹, os países industrializados experimentam uma segunda crise, que se prolonga pela década de 80 e cujas consequências, em termos de desequilíbrios macroeconômicos, financeiros e de produtividade, espalham-se pela economia internacional. Portanto, trata-se de uma crise global de um modelo social de acumulação, cujas tentativas de resolução e solução têm produzido transformações estruturais. Essas transformações dão lugar a um modelo diferente, denominado como neoliberalismo, cujas políticas podem assim serem definidas:

É um movimento ideológico, em escala verdadeiramente mundial, como o capitalismo jamais havia produzido no passado. Trata-se de um corpo de doutrina coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidido a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional. (Perry Anderson 2003, p.22).

Mas o que difere esse novo liberalismo, do fim de século XX, dos outros? Qual é a sua originalidade em relação ao velho liberalismo, aquele nascido e formulado na primeira metade no século XVIII, e depois reformulado durante o século XIX? Ao analisarmos as relações

⁹ A Grande Depressão, também conhecida como **Crise de 1929**, foi uma grande depressão econômica que teve início em **1929**, e que persistiu ao longo da década de 1930, terminando apenas com a Segunda Guerra Mundial. A Grande Depressão é considerada o pior e o mais longo período de recessão econômica do século XX.

entre ambos, afirmamos que do ponto de vista rigorosamente essencial e objetivo, não há nenhuma diferença fundamental entre eles, apenas diferenças superficiais e sutis.

Assim, desde Adam Smith¹⁰, principal teórico do liberalismo clássico, as ideias motoras do liberalismo, nas suas teses e propostas centrais, continuam sendo as mesmas. Portanto, o grande lema - pressuposto defendido há mais de dois séculos, continua mais que válido, mesmo com restrições e ponderações para explicar o novo liberalismo: “o Estado menor e de política possível”. Em outras palavras: a busca de despolitização total dos mercados e a liberdade absoluta de circulação dos indivíduos e dos capitais privados. Outro ponto a ser destacado, que se repete como anteriormente e segue sendo feita pelos neoliberais, é a mesma defesa intransigente do individualismo. Por último, devemos destacar o tema da igualdade que apareceu no discurso dos liberais, assim como também aparece nos novos liberais. Porém, esta deve ser entendida apenas enquanto igualdade de oportunidades, sem que este sentimento seja extrapolado para outras áreas da estrutura das classes sociais.

O liberalismo sempre foi radicalmente contrário à busca de maior grau de igualdade entre os indivíduos e grupos sociais pela via de uma intervenção pública, orientada pelo princípio da universalidade dos resultados. Entretanto, este último preceito do liberalismo sofre pequenas e sutis transformações para esta nova fase do liberalismo, como bem define o professor José Luís Fiori:

Isto tudo a despeito de que em Adam Smith, assim como nas mais modernas formulações e documentos neoliberais produzidos hoje por organismos internacionais ou multilaterais, apareça sempre a defesa da necessidade da intervenção pública naquelas áreas de interesse coletivo que não sejam rentáveis para os capitais privados, ou mesmo onde se manifestem situações de extraordinária carência social (Fiori,1997; p:213).

Portanto, para o autor, a simples defesa de políticas sociais compensatórias não chega a caracterizar a inexistência de uma posição neoliberal. O fato de se manterem no plano mais essencial do debate filosófico e doutrinário do liberalismo, não significa que não existam algumas diferenças fundamentais que singularizam e distinguem o liberalismo deste final do século XX.

A primeira diferença que pode ser identificada consiste no fato do individualismo liberal se apresentar hoje, com a pretensão explícita de se formalizar, enquanto individualismo

¹⁰ Adam Smith foi um filósofo e economista britânico, nascido na Escócia. Teve como cenário para a sua vida o atribulado século das Luzes, o século XVIII. É o pai da economia moderna, e considerado o mais importante teórico do liberalismo econômico.

metodológico, uma aspiração de cientificidade que não tinha antes e que se manifesta na sua tentativa, enquanto corpo teórico, de alcançar um nível cada vez mais alto de sofisticação dos pontos de vista formal e matemático, ainda quando sua sofisticação matemática esteja extremamente distante do mundo real. Essa teoria se apresenta como um suporte que dá cientificidade - uma pseudocientificidade, às recomendações ou políticas de corte neoliberal, amplamente aplicadas e recomendadas a partir da vitória política liberal conservadora, ocorrida no eixo anglo-saxão, na virada dos 70 para os 80 do século XX, e que depois se estenderam ou foram impostas nos anos 80 e 90 para quase todo o mundo.

A segunda diferença estaria vinculada ao fato dessas mesmas ideias políticas se combinarem de forma indiscutivelmente virtuosa ou de mútua alimentação, no período que vai de 1970 até 1990, com as transformações econômicas e políticas materiais que o capitalismo vem vivendo desde sua crise de 1973, de modo que muitas vezes, a força das ideias, da ideologia e da teoria, foi orientando as políticas que abriram os caminhos para o avanço da desregulamentação generalizada dos mercados através do mundo. Em outros momentos, esse casamento virtuoso que se deu através do avanço expansivo do capital, foi criando e adubando o terreno para a chegada das ideias neoliberais. A terceira diferença reside na derrota comunista e no avanço das ideias e políticas dos novos liberais para o Leste Europeu e, já mais recentemente, para os países da Ásia que deram ao pensamento neoliberal, a condição sem precedentes – da qual jamais o liberalismo gozou, de uma ideologia que consegue ser quase universalmente hegemônica.

Por último, a quarta diferença diz respeito à vitória ideológica que aparece com o novo liberalismo e que abre portas, legitimando uma espécie de selvagem vingança do capital contra a política e contra os trabalhadores. Isso acontece porque essa vitória neoliberal se dá logo após uma época, em que as políticas públicas e a luta dos trabalhadores conseguiram, em conjunto, construir uma das obras institucionais mais complexas e impressionantes que a humanidade conseguiu montar: o chamado *Welfare State*. Tirando as experiências dos países socialistas, é sem sombra de dúvidas, em toda a história, o maior avanço em conquistas alcançado pela classe trabalhadora. Portanto, é contra essa obra que se insurge o fundamentalismo liberal e é o projeto de desmonte dessa obra igualitária, que os neoliberais conseguiram transformar na grande bandeira das “reformas” das quais se fala indiferenciadamente em todo o mundo capitalista, como se fosse uma fórmula mágica de um “novo modelo de desenvolvimento”. Ademais, deve-se considerar uma vitória estrondosa, do ponto de vista publicitário, a dos neoliberais, na medida em que se apossaram do “reformismo

socialdemocrata”, transformando-o numa arma ou proposta de destruição da principal obra dos próprios sociais-democratas. Sem a menor sombra de dúvidas, as mentes são tomadas como se este fosse o único caminho a ser traçado e pudesse permitir a saída da crise.

Ao analisar o fenômeno do neoliberalismo, Harvey (2005) traz uma importante contribuição. Ele introduz a diferença entre o neoliberalismo como ideário e a neoliberalização como prática, explicitando as conexões, tensões e contradições que existem entre ambas as dimensões. Em relação ao ideário neoliberal, Harvey (2005) explicita que os membros do grupo *Mont Pelerin Society*¹¹, berço teórico e ideológico do neoliberalismo surgido em 1947, reunidos em torno de Friedrich von Hayek, chamavam a si mesmos de liberais - no sentido europeu tradicional, por seu compromisso fundamental com ideais de liberdade pessoal. A etiqueta de neoliberal assinalou sua adesão àqueles princípios de mercado livre da economia neoclássica, que havia emergido na segunda metade do século XIX para deslocar as teorias clássicas de Adam Smith, Ricardo e Marx.

A doutrina neoliberal se opunha profundamente às teorias de Estado intervencionista, como as de Keynes, que haviam crescido nos anos 30 em resposta à Grande Depressão. A ideia de que as liberdades individuais são garantidas pela liberdade de mercado e comércio é um aspecto cardinal do pensamento neoliberal. O papel do Estado na teoria neoliberal é, segundo Harvey, razoavelmente fácil de definir: este deveria favorecer direitos fortes de propriedade privada individual, o reino da lei, as instituições de mercados e o comércio livre. A liberdade de empresas e corporações, legalmente consideradas indivíduos, é um bem fundamental. Sua iniciativa é vista como a chave para a inovação e a produção de riqueza. Incrementos na produtividade redundariam na elevação dos níveis de vida de toda a população, sendo este o caminho para a eliminação da pobreza. A ausência de claros direitos de propriedade privada é uma das maiores barreiras institucionais ao crescimento econômico e melhoramento do bem-estar humano. Assim, responsabilização individual, competência, privatização e desregulação são propostas. Considera-se fundamentais a livre mobilidade do capital e a competência internacional. Os Estados devem colaborar para reduzir as barreiras ao comércio. Por outro lado, destaca-se que os neoliberais desconfiam profundamente da

¹¹ A Sociedade *Mont Pèlerin* (em francês *Société du Mont Pèlerin*, em inglês *Mont Pelerin Society*), é uma organização internacional, fundada em 1947, composta por notáveis e respeitados intelectuais, filósofos, economistas e políticos de diversos países, reunidos em torno da promoção do liberalismo e de seus valores e princípios.

democracia. O governo, por regra da maioria, é visto como uma ameaça potencial aos direitos individuais e às liberdades constitucionais. Tendem a favorecer o governo de *experts* e elites, preferindo isolar instituições chaves, como o Banco Central, de pressões democráticas.

No que diz respeito ao Estado neoliberal na prática, ele observa que seu desenvolvimento é variado e ganha traços particulares nos diferentes países. Harvey está interessado em mostrar, na prática, em que aspectos e medida o Estado neoliberal se distancia daquele descrito teoricamente. Isso acontece quando a busca por restaurar o poder de classe reverte a teoria neoliberal, ao fortalecer aspectos intervencionistas do Estado. Assim, diante de um conflito, o Estado neoliberal tenderá a intervir no mercado e blindar instituições quando estão em problemas, fato que não pode ser reconciliado com a teoria neoliberal. Dessa forma, o neoliberalismo não tem deixado o Estado inativo, mas tem provocado uma radical reconfiguração das suas práticas e instituições, particularmente com respeito ao equilíbrio entre coerção e consenso, entre os poderes do capital, dos movimentos populares e entre os poderes executivo e judiciário por um lado, e os da democracia representativa pelo outro.

Portanto, baseados nas reflexões anteriormente citadas neste texto, faz-se necessária uma tentativa de explicação da estrondosa vitória teórica e ideológica do neoliberalismo, vitória esta que se dá de forma hegemônica e arrasadora, por todos os cantos deste planeta. Esse movimento surge no seio das academias, mas leva algum tempo para ganhar o senso comum. Quando passa a ser repetido em todos os editoriais de jornais e revistas, tanto em editorias e publicações especializadas em economia, quanto em publicações de pouca relevância acadêmica, destinadas às classes menos favorecidas intelectualmente. Todavia, estes conceitos e ideias tomam de assalto os corações e as mentes de todos que a ele foram submetidos, incluindo intelectuais e políticos de esquerda ou progressista, mas todos são, de alguma forma, impactados por estes ideais neoliberais.

Para que possamos compreender a ascensão do novo liberalismo à condição de figura hegemônica na economia capitalista mundial, há de se ressaltar, em primeiro lugar, a explicação de que a ascensão do neoliberalismo não foi linear em todos os países. Ainda assim, consideramos possível dizer, em linhas muito amplas e simplificadas, que a ascensão do neoliberalismo obedeceu umas quatro ou cinco etapas fundamentais, até chegar aos nossos tempos atuais. A primeira, nas palavras do historiador Perry Anderson¹², foi o “tempo da resistência ou da clandestinidade”. Esse foi o período em que germinaram as ideias expostas

¹² Francis Rory Peregrine Anderson é um historiador e ensaísta político marxista inglês, professor de História e Sociologia na UCLA e editor da *New Left Review*.

no final da Segunda Guerra, pelo economista austríaco Friedrich Hayek¹³, no seu livro “Caminho da servidão”. Nessa obra, Hayek antecipou as ideias centrais da futura rebelião contra a intervenção igualitária do *Welfare State*. Porém, os longos anos de hegemonia e sucesso de pensamento keynesiano e da socialdemocracia mantiveram as ideias ultraliberais de Hayek, de seus discípulos da escola austríaca e alguns seguidores norte-americanos, numa espécie de resistência clandestina, quase que relegados ao ostracismo de ideias que tentavam combater o que vinha dando certo, tanto na economia quanto em políticas sociais.

A segunda etapa desse avanço do neoliberalismo acontece a partir dos anos 1960, quando aquelas ideias de Hayek, agora também de Milton Friedman¹⁴ e de tantos outros, começam a ganhar espaço acadêmico e encontrar uma caixa de ressonância nos problemas econômicos vividos naquela época, sobretudo nas universidades norte-americanas. É desse período, dos anos 60/70, a produção de teorias da “escola pública”, das “expectativas racionais”, da “teoria de jogos” aplicados à economia, assim como é nessa época que essa teoria se torna hegemônica dentro da Academia americana. Também é nesse período que se formou a geração dos economistas, que vieram a assumir posições de destaque no comando das políticas econômicas implementadas nos países da periferia capitalista e dos gestores da safra de planos de estabilização, implementados na América Latina na década de 1990.

Uma terceira etapa na evolução do neoliberalismo em direção à conquista do poder situa-se no momento da passagem do campo da teoria para o campo da política. Isso aconteceu com a chegada ao governo das forças liberais e conservadoras, tomando a forma de um quase “efeito dominó” a partir da vitória eleitoral de Margaret Thatcher¹⁵, na Inglaterra de 1979, de Ronald Reagan¹⁶ em 1980, nos Estados Unidos e de Helmut Kohl¹⁷ em 1982, na Alemanha. Esse é o momento em que se dá a grande virada no plano político e em que o Estado Ampliado do mundo se orientavam a um grande conjunto de ideias que, em grandes linhas, vinham do discurso acadêmico e neoliberal. Nessa fase, já nos governos neoliberais, as teorias perderam muito de suas dimensões, até então formais e acadêmicas, passando a serem

¹³ O economista Friedrich August von Hayek, ganhador do Prêmio Nobel de Economia em 1974, e defensor mais conhecido da corrente conhecida como Escola Austríaca.

¹⁴ Milton Friedman foi um dos mais destacados economistas do século 20 e um dos mais influentes teóricos do liberalismo econômico. Ganhou o Prêmio Nobel de Economia de 1976.

¹⁵ Primeira-Ministra do Reino Unido, no período de 4 de maio de 1979 a 28 de novembro de 1990.

¹⁶ Ronald Wilson Reagan foi um político e ator norte-americano e o 40º Presidente dos Estados Unidos, de 1981 a 1989.

¹⁷ Helmut Josef Michael Kohl é um político alemão, chanceler do país de 1982 a 1998. É católico e democrata cristão.

aplicadas de fato, no cotidiano, nas políticas governamentais e no dia a dia, retraduzidas para o plano prático e cotidiano, e sendo transformadas na primeira parte das políticas públicas, pioneiramente experimentadas no Reino Unido, no governo Thatcher, e organizadas em torno do tripé básico da desregularização, da privatização e da abertura comercial. Contudo, logo depois essas práticas ganham uma conotação mundial ao serem consagradas por várias organizações multilaterais que se transformaram, no dia a dia, no núcleo duro, no Estado Maior da formulação do pensamento e das políticas neoliberais, voltadas para o “ajustamento econômico” da periferia capitalista e também da América Latina, políticas essas que passaram a fazer parte indissociável das recomendações e das condicionantes do FMI, do BIRD, do Banco Mundial, etc. Numa quarta etapa de evolução, essas ideias dão um salto de qualidade e abrangência, a partir da derrota ou implosão do mundo comunista. Ideias neoliberais atingiram os últimos redutos de resistência e se transformam numa espécie de utopia quase religiosa. É nesse mesmo momento, no final dos anos 80, que, com a exceção pioneira do Chile, toda a América Latina passa a aflorar medidas neoliberalizantes.

Os latino-americanos chegam por dois caminhos: um econômico e outro político. O caminho econômico foi basicamente a renegociação das dívidas externas latino-americanas, que fez parte da própria renegociação à aceitação dos condicionantes, das políticas e reformas econômicas de corte liberal. Já no plano público propriamente dito, há uma adesão crescente, vertiginosa e fulminante. Talvez por se tratar de um processo tardio, tanto no plano ideológico quanto no pragmático, por parte das elites econômicas e políticas latino-americanas ao novo ideário liberal, tenha ganhado a impressão de se alastrar como rastilho de pólvora, independentemente de quais fossem os passados partidários, ideológicos ou teóricos dos novos dirigentes dos países deste continente. Ao falar em neoliberalização, Harvey (2005) a ilustra como uma combinação de coerção e consenso. Poderosas influências ideológicas circularam através das mais variadas instituições da sociedade civil, criando um clima de opinião que sustentava o neoliberalismo como o garantidor exclusivo da liberdade, o único sistema capaz de garantir a tão almejada recuperação econômica. Uma vez no aparelho do Estado, o neoliberalismo foi difundido por inúmeros aparelhos privados de hegemonia.

1.3 A reforma gerencial do Estado brasileiro.

A partir da década de 1980 muitos movimentos sociais disputavam a impressão de suas demandas na carta constitucional. Porém o sentimento do senso comum era de que o Estado, enquanto instituição estava em crise e que, portanto, era necessário promover um processo de reforma: crise financeira dos países desenvolvidos, crise política dos

governos autoritários dos países em desenvolvimento da periferia do capital e a demonstração das vísceras da sua fragilidade econômica, marcada principalmente por um alto grau de endividamento externo, por altas taxas de inflação e o desmantelamento dos estados socialistas. Ainda que não se possa falar da existência de uma unanimidade sobre o diagnóstico da crise - menos ainda sobre as estratégias que deveriam ser adotadas, o modelo de reforma que prevaleceu foi o que postulava que o Estado deveria reduzir o seu tamanho, tornar-se mais ágil, flexível, eficiente, e, principalmente, “mais responsável diante da sociedade”. Essas ideias são produto do pensamento hegemônico neste campo que, desde a constatação de que a estratégia keynesiana de induzir a demanda agregada já não era suficiente, foi marcado pelo paradigma neoliberal. Para este, a crise econômica pela qual os países passavam nesse período, era consequência de uma crise do Estado, marcada por três aspectos centrais: crise fiscal, crise do modelo de intervenção e o modelo de administração burocrática (Bresser Pereira, 1997).

A reforma gerencial do Estado brasileiro foi espelhada no modelo adotado em outros países - em especial, Reino Unido e Estados Unidos. Com a chegada ao poder de Fernando Henrique Cardoso (FHC), na última década do século passado e com as bases criadas por seus antecessores, Fernando Collor de Melo e Itamar Augusto Cautiero Franco, pavimentam-se as bases para propostas de reformas com cunho neoliberal, que iriam modificar e provocar transformações na dimensão infraestrutural da sociedade e nas superestruturas, tanto na sociedade civil, quanto na sociedade política. As reformas aqui implementadas já chegam transformadas e adaptadas a um novo contexto histórico, tornando-se uma nova opção entre o socialismo e o liberalismo clássico, o chamado neoliberalismo de terceira via.

De fato, as reformas ficaram centradas em resolver erros históricos através do pensamento neoliberal na administração pública do país e, com isso, apoiaram-se em decisões pontuais e casuísticas. Por outro lado, contribuíram para redefinir o papel do Estado e suas relações com a sociedade, além de instigar a criação de um campo de debate acadêmico e profissional sobre a administração pública. Uma das medidas administrativas que possibilitaram as transformações foi a criação do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE). A reforma gerencial - que tem como marco oficial a publicação do Plano Diretor da Reforma do Estado, em 1995, tem como seu expoente o ex-ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, para quem a reforma ou a reconstrução do Estado, era a grande tarefa política da década de 1990. Para Bresser, a

crise que se desencadeia a partir de meados da década de 1980 na América Latina, já não tinha como causa, a insuficiência crônica de demanda, diagnóstico keynesiano da crise de 1930. Nesse momento, tratava-se de uma crise do Estado Intervencionista, que teria deixado de ser fator de desenvolvimento, passando a ser um obstáculo a este. O Estado teria perdido grande parte de sua capacidade de intervenção, teria se imobilizado em decorrência da crise fiscal, da diminuição do crédito público e da capacidade de geração de poupança pública. A crise do Estado seria, por um lado, produto dessa situação e, por outro, resultado do processo de globalização, que acabou por reduzir a autonomia das políticas econômicas e sociais dos estados nacionais (Bresser Pereira, 1997). Diante desse diagnóstico, para Bresser,

A reforma do Estado nos anos 90 é uma reforma que pressupõe cidadãos e para eles, está voltada. Cidadãos menos protegidos ou tutelados pelo Estado, porém mais livres, na medida em que o Estado que reduz sua face paternalista, torna-se ele próprio competitivo, e, assim, requer cidadãos mais maduros politicamente; talvez mais individualistas por serem mais conscientes dos seus direitos individuais, mas também mais solidários - embora isto possa parecer contraditório, porque se mais aptos à ação coletiva, mais dispostos a se organizarem em instituições de interesse público ou de proteção de interesses diretos do próprio grupo. (Pereira, Bresser, 1997, p.34/35)

Em 1995, teve início no Brasil, a Reforma da Gestão Pública ou Reforma Gerencial do Estado, com a publicação, nesse ano, do Plano Diretor da Reforma do Estado e o envio para o Congresso Nacional, da Emenda da administração pública, que se transformaria, em 1998, na Emenda 19. Nos primeiros quatro anos do governo Fernando Henrique, enquanto Bresser Pereira foi o ministro, a reforma foi executada ao nível federal, no MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Com a extinção do MARE, por sugestão do próprio ministro no final desse período, a gestão passou para o Ministério do Planejamento e Gestão, ao mesmo tempo em que estados e municípios passavam também a fazerem suas próprias reformas. Um dos princípios fundamentais da Reforma de 1995 era de que o Estado, embora conservando e, se possível, ampliando sua ação na área social, só deveria executar diretamente as tarefas que lhe eram exclusivas, que envolvessem o emprego de seu poder ou aplicação de seus recursos, as chamadas carreiras de Estado. Não só como uma imposição ou dogma do liberalismo clássico, que defendia a não interferência do Estado sobre o mercado, mas agora, de uma nova forma, com novas adaptações e mecanismos que

possibilitaram não só a redução mascarada do Estado, como a sua aceitação pela sociedade civil, assim como o convencimento de diversos sindicatos e do próprio movimento social. É neste contexto que surgem as ONGs – Organizações Não Governamentais. Entre essas tarefas exclusivas, inclui-se a distinção entre tarefas centralizadas de formulação e controle das políticas públicas e da lei, executadas por secretarias ou por departamentos do próprio Estado, tarefas descentralizadas para agências exclusivas e agências reguladoras autônomas. Todos os demais serviços que a sociedade decidisse promover com recursos dos impostos, não deveriam ser realizados no âmbito da organização do Estado, mas contratados por terceiros. Os serviços sociais e científicos, para os quais os mercados são particularmente imperfeitos - visto que neles impera a assimetria de informações, deveriam ser contratados com organizações públicas não-estatais de serviço – as “organizações sociais”, enquanto os demais poderiam ser contratados com empresas privadas.(Pereira Bresser,1997)

Se na década de 1970 associavam-se aos movimentos sociais, a partir dos anos 1990, as ONGs estão submetidas a outra lógica: priorizam trabalhos em “parceria” com o Estado e/ou empresas; proclamam-se “cidadãos”; exaltam o fato de atuarem sem fins lucrativos. Desenvolvem um perfil de “filantropia empresarial”; mantêm relações estreitas com o Banco Mundial e com agências financiadoras ligadas ao grande capital. Diferentemente dos “centros de assessoria” da década de 1970, a ênfase não seria mais a formação política, mas o “desenvolvimento autossustentável”. As palavras de ordem dos anos 1970, que nortearam a atuação dos movimentos populares, como “educação popular”, “autonomia”, “auto-organização”, “independência”, “direitos humanos”, foram substituídas por “ecologia”, “democratização”, “diversidade cultural”, “geração de renda”, “gênero”, “direitos de cidadania”, etc. Essa terminologia foi adotada pelas ONGs quando, num recuo da Igreja Católica, as CEBs¹⁸ perdiam espaço para uma linha mais “espiritualista”, como a Renovação Carismática, e os grupos de esquerda passavam a assumir compromissos com o sistema partidário e com a reforma do Estado. Inicialmente, tais mudanças favoreceram uma imediata diminuição do emprego formal, com a redução de filiações e poder de mobilização dos sindicatos; direcionamento das políticas econômicas para as atividades na economia informal; favorecimento da abertura de negócios com custos reduzidos para contratação de mão de obra não filiada a

¹⁸ CEBs - Comunidades Eclesiais de Base, inclusivistas, ligadas principalmente à Igreja Católica que, incentivadas pela Teologia da Libertação após o Concílio Vaticano II (1962-1965), espalharam-se principalmente nos anos 1970 e 80, no Brasil e na América Latina.

sindicatos e sem direitos trabalhistas; desenvolvimento da ideia de uma “economia comunitária”, que encontrará nas ONGs, um terreno fértil para sua disseminação.

Em suma, as ONGs cresciam na medida em que os movimentos sociais perdiam sua força mobilizadora e adotavam uma política “integradora” (diferente da contestadora dos anos 1970), através de “parcerias” com o poder público que, na maioria dos casos, mantém o controle dos processos deflagrados, enquanto avalista dos recursos econômico-monetários. O impacto substantivo de suas ações converge para desviar o povo, da luta de classes, para formas inofensivas e ineficientes de colaboração com os seus opressores. Elas despolitizam e desmobilizam os pobres, com suas ações focadas na “autoajuda”. Debruçam sobre temas como “excluídos”, “discriminação racial” e “relações de gênero”, sem irem além do sintoma superficial, para engajar o sistema social que produz essas condições. Incorporando os pobres à economia neoliberal através da simples “ação voluntária privada”, as ONGs geram um mundo político onde a aparência da solidariedade e da ação social, disfarça a conformidade conservadora com a estrutura de poder internacional e nacional.

Portanto, diante de todas as características apresentadas, o que temos de fato no Brasil, é muito mais que uma reforma do Estado de cunho Liberal: temos uma reforma baseada no neoliberalismo de terceira via, com direito a todos os pressupostos defendidos por John Maynard Keynes e Anthony Giddens, os principais intelectuais que formularam e apontaram caminhos alternativos ao fim da história ou a saga do neoliberalismo. É para superar as deficiências desses dois modelos – socialista e liberal clássico, que John Maynard Keynes, de um lado, e Anthony Giddens, de outro, propõem pensar um novo modelo de organização política e econômica. De acordo com Keynes, “em ‘Liberalismo e trabalho, ‘o problema político da humanidade consiste em combinar três coisas: eficiência econômica, justiça social e liberdade individual’ (KEYNES, 1972, p. 309). De um lado, o liberalismo está mais propenso a defender a primeira e a última, não raro com sacrifício da segunda, ao passo que o socialismo procura dar ênfase exatamente às questões de igualdade e justiça social. O desafio é buscar uma alternativa capaz de conciliar esses três fatores, de modo que a política econômica possa buscar não apenas a estabilidade, mas também a justiça social. Keynes afirma “[...] inúmeras vezes, há necessidade de buscar o novo. A polaridade capitalismo versus socialismo afigura-se pobre e maniqueísta; fazia-se mister construir uma nova alternativa.” A leitura da obra de Keynes evidencia pelo menos, duas questões centrais:

a crítica ao modelo liberal e descrença na política do “laissez-faire”¹⁹, sua reflexão teórica e defesa de uma política de intervenção do Estado. O capitalismo selvagem era tão repugnante para Keynes, quanto o stalinismo soviético. Já Anthony Giddens propõe o que ele chama de terceira via, que analisaremos a seguir, com maiores detalhes

Com a proposta de uma política de terceira via, Giddens elabora uma resposta ao impasse entre a social democracia tradicional (o keynesianismo e o estado do bem-estar social) e o neoliberalismo (ou o estado mínimo e aberto às trocas externas), com a ampliação do papel desempenhado pela sociedade civil. Nem a autorregulação selvagem dos mercados, nem o Estado inoperante e falido: apenas democratização da Democracia pode mediar o conflito entre os interesses econômicos e políticos. A política de terceira via seria essa despolarização pragmática do modelo esquerda x direita, em que planejamento e a liberdade se combinem criativamente. Esse realinhamento dos extremos desemboca na ideia de uma política sem inimigos. Para a esquerda, os maus são os capitalistas, o mercado, as grandes corporações, os EUA; para direita, os maus são o Estado inchado, o relativismo cultural, os imigrantes e os criminosos. E essa “política sem inimigos”, acima da direita e da esquerda, é também um forte argumento eleitoral.

Muitos são os que minimizam a importância das ideias de Giddens, mas a verdade é que ela é enorme, tanto diretamente - no Partido Trabalhista Britânico, no Partido Democrata dos EUA e em todos os partidos socialdemocratas ocidentais, que seguem explicitamente sua orientação, professando “novas políticas” sem os velhos polos extremos, opostos ideológicos. Navegando entre a autonomia cosmopolita e a dependência fundamentalista, entre o público e o privado, entre a Social-democracia e o neoliberalismo - e entre outros opostos, a política de terceira via ajudou a terceirizar o estado, diminuindo seus custos sem prejuízo do setor social, através de organizações não governamentais, políticas público-privadas e redes de agentes temporários. Por outro lado, também inspirou reformas previdenciárias e flexibilizações nas legislações trabalhistas, retirando os direitos de trabalhadores e aposentados em todo mundo.

Giddens analisa dois grupos de pensamento sobre globalização, o fenômeno. O primeiro, dos “céticos e/ou fundamentalistas”, que acham que a globalização não traz nada de novo, que é apenas o desenvolvimento imperialista norte-americano; o segundo,

¹⁹ Laissez-faire é hoje expressão-símbolo do liberalismo econômico, na versão mais pura de capitalismo de que. o mercado deve funcionar livremente, sem interferência, apenas com regulamentos suficientes para proteger os direitos de propriedade

dos ‘radicais cosmopolitas’, que acreditam que a globalização está mudando tudo, destacando a onda mundial de adaptação econômica dos ‘países em desenvolvimento’ à dinâmica do mercado global, bem como a influência cultural desses países em relação aos “países já desenvolvidos”. Com a globalização, as ações não são mais locais, mas têm repercussões mundiais, repercussões que, ao mesmo tempo em que mudam as estruturas sociais, interferem na identidade do cidadão que se encontra no cerne da luta, entre dependência e autonomia, entre fundamentalismo territorial e cosmopolitismo sem raízes. Para ele, a globalização, e mais especificamente a globalização econômica, constitui um dos mais importantes dilemas postos pela contemporaneidade. Hoje em dia, os mercados movimentam bilhões de dólares em tempo real, diariamente, por todos os continentes, à procura de rendimento melhor e mais seguro. Outro dilema é o individualismo: na perspectiva da esquerda, é associado ao egoísmo e consumismo; na perspectiva da direita, o individualismo espelha simplesmente a permissividade que enfraquece as bases morais da sociedade.

É preciso pensar ou construir novas formas de solidariedade social que assumam como legítima, a demanda pela coexistência entre diferentes modos de vida. Ainda pra Giddens, na nova configuração que a política contemporânea toma, a sociedade civil organizada assume parcela significativa no espaço político. A sociedade civil deve participar e colaborar com as políticas de Estado. Portanto, entre as características de uma terceira via que enfrente com sucesso o individualismo do mundo globalizado, está a participação ativa e constante dos cidadãos que possam articular, junto com o Estado, uma política emancipatória que busque a justiça social e que dê respostas às novas questões que escapam à divisão entre esquerda e direita.

Tendo caído por terra a possibilidade de instauração de uma igualdade socioeconômica plena - como sempre pretendeu a esquerda clássica, e já não mais subsistindo a compreensão de igualdade meramente jurídica - com o que se contentava a velha direita, a terceira via, sem pretender mudar sistema econômico ou erradicar qualquer corrente política, permite a convergência e aproveitamento de ideias tanto da esquerda como da direita clássicas, para lidar com problemas modernos já insolúveis à luz dessas velhas formas políticas. Especificamente no Brasil, há vários equívocos da socialdemocracia tradicional que uma política de terceira via terá de corrigir, como a polêmica e insuficiente reserva de cotas sociais e raciais em universidades públicas. Para a terceira via, o princípio constitucional da igualdade deve ser explicado a partir da

compreensão do que seja igualdade de oportunidade, significando que, para corresponder às exigências do mercado de trabalho na economia do conhecimento, cada cidadão deve ter a possibilidade de exercício do direito à educação regular de qualidade e, paralelamente, a oportunidade de realizar todo curso de capacitação profissional necessário ao longo da vida. A principal deficiência da política de terceira via é a incompreensão sobre o novo comportamento político mediado e na transformação do cidadão moderno, num consumidor de informação. Dessa forma, em linhas gerais, é assim que ocorre a reforma do Estado brasileiro no governo de Fernando Henrique Cardoso, sobre a batuta de Bresser Pereira a frente do MARE, sem que isso represente o início da difusão do projeto neoliberal no Brasil, que ocorre por aqui bem antes da década de 90 e bem antes do grande pacto liberal mundial, que representa o Consenso de Washington.

A difusão do projeto neoliberal pela burguesia no Brasil começou a ocorrer quase uma década antes do Consenso de Washington, ainda no início da década de 1980, com a criação do Instituto Liberal que foi fundado por Donald Stewart Jr., no Rio de Janeiro, em 1983, consolidando dessa forma, a integração dos empresários brasileiros numa rede internacional, alçando assim a burguesia brasileira, um outro patamar na homogeneização e alinhamento da economia mundial. Logo, este passo da burguesia brasileira permite o atrelamento das suas decisões aos mais influentes aparelhos privados de hegemonia capitalista mundial. Essa rede ao qual o instituto liberal se insere, é formada e capitaneada pela Sociedade de *Mont Pèlerin*, sendo este um aparelho privado de hegemonia, cuja importante ação política e educativa entre os anos 1980 e 1990, na difusão do projeto liberal em todo o mundo, foi muito importante. Para começarmos a discutir o advento das ideias neoliberais, não podemos deixar de observar a sua relação intrínseca com o capitalismo, e mais precisamente com o capitalismo atual, na sua nova fase, a partir de meados da década de 70 do século XX. Poderíamos dizer, resumidamente, sobre a questão da relação entre capitalismo e neoliberalismo, que este surge como um ideário supostamente capaz de oxigenar as formas de acumulação daquele.

É sabido que o capital precisava enveredar por outros modos de acumulação, especialmente em função do esgotamento do modelo social-democrata em países da Europa. Sendo assim, o capitalismo, como sistema de acumulação de capitais, necessitava de novas formas de expansão que permitissem uma reconfiguração do imperialismo. Essa expansão do modelo capitalista se alimentou de novas conjunturas mundiais, nos planos político,

econômico e social. É possível elencar alguns desses fatores preponderantes para a sua difusão e a conseqüente instauração de seus novos moldes nos últimos anos. São eles: a queda do Muro de Berlim em 1989, o fim da Guerra Fria, a desintegração da União Soviética e o subsequente desmantelamento do modelo de socialismo real, a formação de blocos econômicos regionais, grande desenvolvimento tecnológico e industrial, notadamente nos setores de eletrônica e comunicação, e finalmente a própria reorganização do capitalismo em sua nova forma atual, o neoliberalismo.

Já que o capitalismo encontra na ideologia neoliberal a sua nova ofensiva e a sua nova justificação de metas e de “receituários”, faz-se necessário o entendimento de alguns aspectos que contribuíram para esse empreendimento. Um dos fatores mais importantes foi o advento do que se costuma chamar globalização, que nos traz vários elementos para compreendermos a difusão dessa ideologia. Passamos, então, a fazer algumas considerações sobre a globalização. As ideias neoliberais encontram no processo denominado de globalização, terreno fértil para proliferarem e se expandirem aos quatro cantos do mundo. A globalização é tida e havida como um processo contemporâneo, ancorado nas novas formas de tecnologia, na rapidez do trânsito de informações, técnicas, produtos, padrões, estilos de vida e ideologias. Efetivamente, o capitalismo em sua nova forma - o neoliberalismo, atacou o trabalhador no plano das ideias, da subjetividade, buscando introjetar valores individualistas, que têm por objetivo fragmentar e dividir os trabalhadores, para que eles diluam cada dia mais sua revolta contra a opressão capitalista, perdendo, cada dia mais, a capacidade de organização e de luta.

Com o neoliberalismo, várias organizações sindicais e intelectuais progressistas aderiram ao projeto neoliberal e, conseqüentemente, provocaram o “esfriamento” do seu poder de luta. Esse receituário favoreceu, nos últimos anos, a crise do movimento sindical, que se tornou visível pela progressiva natureza defensiva das lutas cotidianas dos trabalhadores, do significativo refluxo dos projetos anticapitalistas e a crescente integração dos sindicatos à ordem do capital, quadro esse que se deu praticamente em âmbito global. O neoliberalismo representa a retomada do modelo liberal clássico aplicado ao capitalismo contemporâneo. Apesar do conceito de liberalismo político apresentar dificuldade de ser descrito exhaustivamente, é relevante lembrar que, na ótica do liberalismo clássico, o Estado não deveria intervir na sociedade senão para garantir os direitos à propriedade do indivíduo, ou seja, prega-se um Estado que não se intrometa nas relações entre os homens, notadamente nas relações econômicas. Entretanto, nessa corrente de pensamento, admite-se, e mais do que

isso, exige-se, a intromissão estatal, pela mão da repressão, a fim de conter conflitos que ponham sob ameaça a “ordem social”.

O Instituto Liberal²⁰ não era composto por apenas uma única fração da classe dominante, mas serviu e cumpriu um papel de aparelho organizador e difusor do programa neoliberal no Brasil. Para que tal objetivo fosse atingido, propôs políticas econômicas e sociais a serem desempenhadas pelo Estado para tornar tais políticas universais. O instituto desempenhou na sociedade civil, um importante trabalho de educação política e cultural, através da disseminação de valores morais e de compreensões que versavam diretamente aos interesses liberais como cidadania, participação, Estado, competição, privatização, entre outros dirigidos a grupos sociais estrategicamente calculados, arregimentando para esta trincheira ideológica, formado por mais distintos grupos sociais: professores universitários, jornalistas, advogados e magistrados. A ação do Instituto Liberal foi difundir entre os empresários brasileiros, os preceitos da nova sociabilidade e com isto, influir no bloco de poder.

O instituto produziu importantes documentos apresentados, tanto pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), em 1990, quanto pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), em 1994, intitulados respectivamente “Livre para Crescer” e “Rumo ao Crescimento”. A CNI, já havia produzido, alguns anos antes - em 1988, o documento “Competitividade Industrial: uma estratégia para o Brasil” em que tentou definir “propostas para facilitar a adaptação da economia brasileira e sua inserção na economia mundial.” (CNI, 1988:11). Essas iniciativas difundiram críticas as agências estatais, identificando o “Estado intervencionista” como responsável pelo atraso na economia brasileira. O grande entrave para a inserção da economia brasileira na nova onda de reformas neoliberais. A partir da segunda metade da década de 90, alguns intelectuais passaram a ser responsáveis por conduzirem a contrarreforma neoliberal no Brasil, embora o projeto neoliberal já fosse defendido por certos setores do empresariado, desde o final da década de 80. Foi somente com a eleição de Fernando Henrique Cardoso, em 1994, que esse projeto teve a conjuntura favorável para ser implantado e executado em todo o aparato estatal. Essa conjuntura foi traçada a partir da aliança entre o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e o Partido da Frente Liberal (PFL), formando um partido, um bloco político composto por diferentes frações

²⁰ O Instituto Liberal é uma organização sem fins lucrativos, fundada pelo empresário Donald Stewart Jr. em janeiro de 1983 na cidade do Rio de Janeiro. Seu objetivo é difundir os valores liberais de livre iniciativa, propriedade privada, responsabilidade individual etc. no Brasil.

da burguesia, capazes de produzir as condições para a reorganização da sociabilidade dos empresários no Brasil.

A Manifestação de aprovação e apoio da burguesia ao neoliberalismo no Brasil, ocorreu de forma retardatária quando comparada a experiências temporais de outros países. Em função disto, o desenvolvimento das propostas neoliberais no país foi precedido por diversas experiências fracassadas em outros países, todos os percalços, principalmente nas políticas sociais, oriundas da sua implantação nos países centrais do capitalismo mundial, serviram de modelo para sua adequação a nossa realidade. No Brasil, o desenvolvimento das propostas neoliberais foi fortemente embasado no “Consenso de Washington”, acrescido e incrementado das propostas da terceira via, principalmente em relação às políticas sociais desenvolvidas pelo governo. O termo “Consenso de Washington” ficou conhecido como um conjunto de medidas de ajuste macroeconômico, formulado por economistas de instituições financeiras como FMI e o Banco Mundial, elaborado em 1989. Entre essas "regras" que deveriam ser adotadas pelos países para promover o desenvolvimento econômico e social estavam: disciplina fiscal, redução dos gastos públicos, reforma tributária, juros de mercado, câmbio de mercado, abertura comercial, investimento estrangeiro direto, com eliminação de restrições, privatização das estatais, desregulamentação e desburocratização, direito à propriedade intelectual.

Desde 1992, o próprio Banco Mundial, através do Relatório *Wapenhans*, reconheceu que suas orientações para minimizar a pobreza e estimular o desenvolvimento ao longo da década de 1980 haviam fracassado em seu objetivo, sendo necessário, a partir de então, incentivar a formação de alianças entre o capital e o trabalho, assim como parcerias entre governos e organizações da sociedade, principalmente na América Latina. Mas o projeto de poder dos intelectuais liberais começa a ganhar forma ainda no governo de Itamar Franco, que escolhe o sociólogo Fernando Henrique como ministro da economia. No Ministério da Fazenda, Edmar Bacha foi o primeiro assessor de Fernando Henrique Cardoso. Sua primeira iniciativa foi produzir o PAI - Programa de Ação Imediata, com vistas a equilibrar as finanças públicas e estabilizar as contas do governo. O plano foi formulado por uma comissão mista, formada no Ministério da Fazenda da qual compunha o grupo de economistas da PUC-RJ, onde se destacaram Gustavo Franco, Edmar Bacha e Winston Fritsch, e o grupo de São Paulo ligado a José Serra e Sergio Motta, fundadores do PSDB e ligados ao empresariado paulista. No entanto, enquanto o grupo de economistas da PUC-RJ assumia o posto de dirigente do novo governo, o setor ligado aos paulistas passou assumir um papel cada vez mais secundário

na equipe econômica. O projeto hegemônico nas principais agências econômicas do Estado havia sido formulado na universidade católica do Rio de Janeiro, em pleno contato com as principais forças dominantes do capital. É necessário destacar que esse governo assumiu após a crise que gerou o impeachment do presidente Fernando Collor de Melo. O governo ficou caracterizado pelos ajustes estruturais, pela estabilização monetária, consolidação da liberalização e internacionalização da economia.

Nesse governo de transição, os intelectuais da PUC-RJ, à frente da equipe econômica do governo, desenvolveram um plano econômico que tinha uma questão central: o combate à inflação. As taxas de inflação teimavam em resistir a diversos planos e acordos de reestruturação e socorro econômico, batizados pelo FMI, inflação essa que, hora era identificada como um dragão que inviabilizava o crescimento econômico do país e a diminuição das mazelas sociais, era moeda de troca de todos os políticos, candidatos nas eleições desde a década de 1980, no Brasil. Os economistas, intelectuais do projeto do consenso de Washington no Brasil, sabiam que aquele era o alvo principal que abriria a frente para a consolidação de um modelo baseado na inflação baixa e juros altos. Em 1993, ao apresentar ao FMI o Plano Real, Fernando Henrique não conseguiu o apoio oficial dessa entidade, mas apenas o apoio informal. O economista Pedro Malan, que acompanhava a viagem, era um homem de forte trânsito entre os corredores das principais agências financeiras internacionais, sugerindo que houvesse uma costura política. O novo plano econômico teve grande impacto, gerando grande valorização da moeda e conseqüentemente, uma grande enxurrada de entradas de capitais, grande transferência de propriedades, plantas industriais para os ávidos capitais internacionais. Outro grande impacto foi caracterização de Fernando Henrique Cardoso como o pai da estabilidade econômica, pavimentando assim, sua candidatura à presidência da república.

O governo de Fernando Henrique Cardoso pode ser dividido em dois períodos distintos, porém relacionados e intimamente entrelaçados. Apesar das diferenças nítidas, que nos permitem diferenciar os dois mandatos, uma característica fica bem evidente em todo o seu governo, tornando-se assim sua principal característica da era FHC: a conformação de uma aliança no interior da sociedade política, entre os partidos representantes da classe dominante. O primeiro período de governo, entre 1995 e 1998, é caracterizado por medidas macroeconômicas de ajuste nos principais indicadores econômicos e na preparação das bases sociais e legais para a interação entre a aparelhagem estatal e a sociedade civil. Nessa primeira fase do governo, foram construídos todos os alicerces que viriam a permitir a

intensificação das reformas neoliberais da segunda fase do seu mandato, Tendo como primordial objetivo, o delineamento da nova sociedade e de um novo papel para o Estado. Já no segundo mandato, entre 1999 e 2002, o bloco no poder consolidou as novas funções econômicas e político-ideológicas no Estado ampliado brasileiro, sendo este um período profundamente marcado pelo desmonte e as privatizações de todo o aparato estatal. Também devemos ressaltar os efeitos da crise que abateu o sistema capitalista mundial em 1998 e que teve repercussão negativa em todos os campos da economia mundial, O ajuste neoliberal, ainda em curso, embora iniciado no governo Fernando Henrique Cardoso/PSDB, com o Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), sob a tutela do então ministro Bresser Pereira, busca racionalizar os recursos públicos, transferindo para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado, conforme afirma o Plano Diretor da Reforma do Estado (1995). O ajuste neoliberal do Estado brasileiro era, desde o início do governo, uma exigência do setor empresarial.

O Estado é descrito como uma entidade burocrática, autoritária e ineficiente, como se vida própria tivesse que pairar sob a sociedade civil, entendida como terreno das liberdades democráticas e da eficiência. Essa formulação reforçou os discursos e os projetos das parcerias público-privadas, retirando e requalificando direitos sociais conquistados anteriormente (educação, saúde, previdência, entre outros) e tratando-os enquanto serviços na lógica do mercado, deixando de serem interpretados, nesse momento, como direitos. Esse consenso em torno das parcerias público-privadas, que parte da desqualificação de ideais e valores, oriundos de projetos antagônicos - socialistas ou progressistas, vistos como utopias e incapazes de lidar com a realidade (Shiroma, 2007, p. 46), tem sido difundido e disseminado pelos órgãos de imprensa (jornais, canais de TV, emissoras de rádio e sites na internet, de grande circulação e acesso), por partidos políticos, sindicatos, movimentos sociais e escolas sob o enfoque da classe dominante. Diversos documentos produzidos pelos organismos multilaterais (Banco Mundial, Unesco, PNUD, Unicef, Cepal, etc) e em encontros organizados pelos mesmos, propalaram esse ideário em conjunto com intelectuais. Isso ajuda a entender essa reforma, não como uma imposição de fora para dentro, mas como uma compatibilização de interesses de classe. No entanto, apenas a abertura da economia ao capital externo não garantiria por si só o projeto neoliberal no Brasil. Para tanto, seria necessário desenvolver e pôr em prática um plano de desvinculação estatal sobre certos setores da economia. A estabilização financeira e a internacionalização de certos setores da economia brasileira garantiram popularidade necessária à candidatura de Cardoso à reeleição, sem uma

oposição consistente nem eficaz, o que só veio a acontecer em 2002, quando uma frente de centro-esquerda elegeu Luiz Inácio "Lula" da Silva como Presidente da República.

Em 2002, o Partido dos Trabalhadores (PT), a partir da candidatura à presidente de Luiz Inácio Lula da Silva, formou uma coligação com o Partido da Mobilização Nacional (PMN) e pelo Partido Liberal (PL), sigla do candidato a vice-presidente, um industrial do setor têxtil de Minas Gerais. Entre os apoiadores mais notórios de sua candidatura, estava Orestes Quércia²¹, ex-governador do estado de São Paulo, e José Sarney, ex-presidente da república e do senado, ambos políticos do PMDB, além de Itamar Franco, ex-presidente da república. Estas alianças se estenderam aos setores evangélicos, organizados em torno do PL, e comprometeram as propostas de avanço encarnadas, até a década de 1990, pela CUT e pelo PT, assim como os princípios ligados à laicidade e à transparência na execução do fundo público. Assim como seu antecessor, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva também busca a reeleição. Nas eleições seguintes, em 2006, as coligações partidárias organizadas acirraram a tendência em reunir partidos com histórias e ideologias distintas. É importante destacar que a luta pela hegemonia, numa dada sociedade, não está restrita àqueles casos de embate entre partidos com grandes projetos distintos de sociedade. A disputa entre as coligações mais votadas nas últimas três eleições presidenciais brasileiras também se destacou por reduzir as diferenças partidárias à pequena política, restrita às intrigas e às denúncias de malversação do dinheiro público. Isso não quer dizer que a grande política, ou seja, aquela que define o projeto de sociedade, se esgotou, resultando em proclamações como o “fim da história”, mas a estratégia de hegemonia da pequena política faz crer que sim.

A hegemonia da pequena política produz um tipo de consenso, denominado por Gramsci (2011), como consenso passivo, ou seja, distinto daquele que é produto da auto-organização dos trabalhadores. Este tipo de consenso é responsável pela naturalização da correlação de forças entre as classes, pela produção de uma resignação social. Algo parecido ocorreu no Brasil com a chegada do PT à presidência da república, nos anos 2000. O partido foi responsável, ao longo de sua história e através da luta da militância, nos anos 1980 e 1990, por elevar a questão social ao patamar de debate nacional, impondo uma agenda que permitia desnudar os limites e as contradições da dominação da classe dominante no país. No entanto, ao ingressar seus quadros no governo, a política petista para as questões sociais como o Programa Bolsa Família, forjou-se como a derrota da diminuição das diferenças sociais no

²¹ Orestes Quércia, nascido em Pedregulho, 18 de agosto de 1938 no estado São Paulo e falecido em 24 de dezembro de 2010. Foi um político brasileiro, filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Foi o 28º governador do estado de São Paulo.

Brasil. O saldo político difundido nas campanhas eleitorais reduz o problema social brasileiro a um mero problema de gestão, e as críticas a esse modelo de administração são automaticamente identificadas com os partidos que querem voltar a gerência do Estado.

CAPÍTULO II

NEOLIBERALISMO E REFORMA GERENCIAL DA EDUCAÇÃO

A Reforma Gerencial pelo qual o Brasil passou na última década do século passado, ainda é um campo de intenso debate. Produto de um contexto histórico determinado, do próprio caráter capitalista do Estado enquanto instituição e influenciado por uma série de características específicas do nosso modelo de desenvolvimento, enquanto país periférico do mundo capitalista, essas reformas gerenciais não ficam restritas às transformações no Estado, no sentido estrito, mas também são desdobradas para vários campos do Estado Brasileiro, inclusive a educação pública. No Brasil e na América Latina, na última década do século passado, foram realizadas profundas reformas, abrangendo várias dimensões do sistema de educação pública. Por mais que essas reformas fossem realizadas em vários países das Américas, basicamente no mesmo período, seguindo as diretrizes centrais de organismos internacionais como o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas, necessitavam ser adaptada à realidade cultural e local dos sistemas educacionais de todos os países.

A reforma institucional compreendeu mudanças na legislação, planejamento e gestão educacional, financiamento, currículos escolares, avaliações, entre outras. Para a realização da reforma educacional, foi construído, no seio da sociedade brasileira, o propósito de garantir a oferta de educação básica para todos, o que, de acordo com o discurso oficial, visaria proporcionar à população brasileira, um mínimo de conhecimentos para a sua integração na sociedade mundial, bem como a preparação de trabalhadores de novo tipo. Isso seria corroborado e atestado pela importância atribuída aos processos escolares formais, em decorrência das demandas criadas com a reestruturação capitalista e a emergência de novos padrões de produção. 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.

Neste capítulo, trataremos da reforma gerencial da educação, implementada a partir de 1995 no Brasil. Na primeira parte, abordaremos os efeitos e os desdobramentos da Reforma

Gerencial do Estado na educação básica brasileira, iniciada no Brasil na última década do século passado. Também comentaremos como esses efeitos ocorreram, tendo como ponto de partida, a interseção e a introdução das orientações emanadas e orquestradas pelos organismos internacionais, como Banco Mundial, CEPAL, ONU e UNESCO, tornaram-se o norte inspirador dessas reformas. Também investigamos sobre a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em *Jomtien*, na Tailândia, em 1990, e a elaboração de políticas por intelectuais, tanto individuais como coletivos, responsáveis por realizarem a mediação entre as formulações internacionais e a realidade brasileira, representantes diretos do capitalismo mundial. Para tanto, este texto será dividido em duas partes: a primeira, sobre as origens internacionais dessas mudanças e a segunda parte, versando sobre os intelectuais brasileiros que irão traduzir e construir o consenso na sociedade brasileira, sobre a necessidade das reformas.

Na segunda parte analisaremos a atuação e a difusão dos novos modelos de gestão do trabalho escolar, tomando como ponto fulcral e mais relevante para a pesquisa, a Gestão Integrada da Escola, formulada no ceio de um aparelho privado de hegemonia, no passado, o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG) e hoje, Fundação Falconi e Instituto Áquila. Também apresentamos nesta parte da dissertação, alguns gráficos, com dados sistematizados, dos sensos escolares nos anos de 2010 até 2015, pela necessidade de apresentar uma radiografia, uma imagem nua e crua dos impactos do processo da reforma gerencial do Estado na rede de educação pública do Estado do Rio de Janeiro.

2.1 Neoliberalismo e educação: A organização dos instrumentos de mediação dos conflitos de classe.

Nesses novos contextos político e econômico, ocorridos após a crise do capital da década de 70, inicia-se a recomposição burguesa, dividida em 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. Todas essas transformações no capitalismo, em maior ou menor grau, impactam com a intenção de cumprimento deste objetivo. Essa reforma já havia sido pensada para os países periféricos do capitalismo.

Repensar o papel do Estado, abandonando o enfoque de administração burocrática dirigista e centralizadora, geradora antes de rotinas que de inovações, em prol de uma visão que potencie a orientação estratégica, a regulação a distância, o impulso das autonomias e a avaliação dos resultados. (CEPAL,1993).

É nesse contexto que é realizada na educação sua própria reforma, com pressupostos e ideias oriundas dos organismos mundiais multilaterais, como Banco Mundial, CEPAL, ONU, UNESCO, etc. A educação passou a ter um papel destacado na construção do consenso, permitindo que seja atingida a hegemonia na sociedade brasileira. A professora Lucia Neves, em seu livro “A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso (2005)”, destaca bem esse processo sobre “*as estratégias burguesas para obtenção do consenso em nível mundial*” (p. 66)

A pedagogia da hegemonia refere-se às ações concretas, construídas na sociedade civil por aparelhos privados de hegemonias política e cultural, assim como na sociedade política, através de procedimentos com a função educativa positiva. Todas as relações de convencimento e de hegemonia são, impreterivelmente, relações educativas e pedagógicas. Como define: “[...] a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente “escolares” [...]. Essas relações, portanto, existem em toda a sociedade, no seu conjunto e em todos os indivíduos, como também nas relações aos outros indivíduos. Também ocorrem entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, dirigentes e dirigidos, vanguardas e corpos de exército. Logo, toda a relação de hegemonia é, necessariamente, uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais (GRAMSCI, 2011, p. 399). Assim sendo, o tratamento das disputas pela adesão e consentimento não é, de forma alguma, travado entre iguais. 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.

A escola é o principal aparelho de hegemonia das sociedades urbano-industriais, pelo fato de formar pessoas em condições de atuarem com certa capacidade técnica e dirigente, formando intelectuais de diferentes níveis. No capitalismo monopolista, é a instituição escolar que cria um “intelectual urbano de novo tipo”, pela elevação das capacidades técnicas e de direção, segundo os ideais e as práticas da classe dominante e dirigente, tornando-se um importante instrumento de difusão da pedagogia da hegemonia ou da pedagogia da conservação. Esse papel desempenhado pelos “intelectuais urbanos de novo tipo”, torna-se um empecilho, ao limitar e emperrar a construção e a veiculação de uma tentativa de pedagogia da contra-hegemonia.

É pela combinação de elementos de persuasão com elementos de força, que a hegemonia burguesa propaga-se pela sociedade. Nesse processo, a atuação dentro do aparelho estatal é de extrema importância para criar as condições estruturais e sociais, que possibilitem que a racionalização do processo produtivo difunda-se pela sociedade. Porém, a construção de hegemonia na sociedade civil e a difusão das suas ideias não ocorrem de formas linear e homogênea. Gramsci (2007, p. 36-46), indicou que as relações de forças políticas dependem dos graus de consciência, organização e participação. Para ele, o primeiro nível é o momento econômico-corporativo. Nele, os indivíduos organizam-se por interesses de grupo por questões mais imediatas; já o momento seguinte também é limitado por interesses econômicos, mas já se vislumbra o pertencimento a uma classe ou grupo social e, portanto, a necessidade de articular seus interesses com a luta política, na esfera da sociedade política. Por último, o terceiro momento é o da superação dos interesses corporativos, políticos e econômicos, pelo também estabelecimento de fins morais e intelectuais para as lutas travadas “num plano ‘universal’, criando assim a hegemonia de um grupo social, fundamental sobre uma série de grupos subordinados.

A pedagogia política dos anos de fordismo e americanismo redefiniram mecanismos de mediação do conflito de classe, a partir da legitimação de movimentos ligados a questões específicas e sem articulação direta com as relações de trabalho e de classe. Ocorreu uma estratégia de divisão das classes subalternas, para que seus setores comprometidos com outra sociabilidade obtivessem cada vez menos chances de influenciar o conjunto dos explorados e oprimidos.

O fim da Guerra Fria, a crise estrutural de acumulação capitalista e o nível de racionalização alcançado pelo modo de produção social capitalista nas décadas finais do século XX, consubstanciado na mundialização da produção, na difusão do paradigma da acumulação flexível de organização produtiva, assim como na introdução e na difusão aceleradas da microeletrônica e da informática na organização do trabalho e no cotidiano dos cidadãos, determinaram a elaboração de um novo tipo humano, de um novo homem coletivo, conforme aos novos requerimentos da reprodução das relações sociais vigentes. Por outro lado, o desemprego estrutural, a precarização das relações de trabalho e das condições de vida de um contingente cada vez maior de trabalhadores, levam o capital a redefinir suas estratégias de busca do consenso da maioria das populações no limiar do século XXI. (NEVES; SANT'ANNA, 2005, p. 33).

Derivam daí mudanças nas formas pelas quais a burguesia – sob direção de suas frações rentistas e industriais, passa a reestruturar o Estado para redimensionar suas ações sociais, em parceria com setores privados para segmentos populacionais, tidos

como excluídos e marginalizados, com potencial para desestabilizar o processo de acumulação. Promoveu-se uma espécie de “repolitização da política” para assegurar a adesão ao projeto neoliberal de sociabilidade, tomando por base a conciliação de classes, em nome de um mundo sem conflitos, no qual os interesses da coletividade devem ser resolvidos sem mudanças estruturais (NEVES; SANT`ANNA, 2005).

Os novos contornos da convivência social são qualitativa e quantitativamente difundidos na sociedade civil pelos aparelhos privados de hegemonia, incentivando uma ocidentalização da política de tipo americano, encorajando movimentos cujas pautas sejam eminentemente corporativas, setoriais ou privatistas – consoante à doutrina neoliberal. Para Neves e Sant`Anna (2005, p. 35-38), a redefinição do padrão de politização é definido por algumas características essenciais: viabilizar a permanência de grande parte da população em relações de forças mais primitivas, para que busque soluções individuais para os seus problemas, incentivar a pequena política como estratégia de refuncionalização dos aparelhos privados de hegemonia das classes subalternas, a fim de que realizem a “grande política da conservação” frente à crescente precarização das relações de trabalho, fortalecimento para iniciativas de grupos ligados a movimentos específicos, combate a opressões, ecologistas etc., deslocando o eixo de enfrentamento das relações de classe para as relações de opressão.

Percebe-se o deslocamento de atividades do âmbito dos direitos sociais universais para o atendimento a setores particulares (através do setor público não estatal), como parte dos mecanismos de privatizar, fragmentar e focalizar as políticas sociais, dando conta da diminuição dos compromissos sociais do Estado. A burguesia explora esse nicho de mercado, difundindo a ideia de que, ao prestar serviços públicos não estatais, está promovendo a inclusão social. Em verdade, está escamoteando a desigualdade realmente existente e mercantilizando direitos que passam a ser vistos como possíveis, para aqueles que tomam a iniciativa e que, através do mérito individual, apropriam-se de novos padrões de consumo. Percebe-se ainda que os aparelhos privados de hegemonia ligados à burguesia passam a atuar junto aos setores “excluídos”, desenvolvendo ações de ‘responsabilidade social’, “com intuito de obter o consenso passivo de um contingente amplo da população ao projeto de sociabilidade burguesa e conformar mais diretamente, segmentos maciços do proletariado urbano” ao *status quo* (NEVES; SANT`ANNA, 2005, p. 40).

O apelo à responsabilidade de indivíduos e grupos para com o diálogo social que propicie a busca por soluções sem necessidade de conflitos, é o cimento da repolitização da política, que indica as formas sancionadas de intervenção na sociedade. É nesse processo que incide e direciona a pedagogia política do neoliberalismo de terceira via, ao balizar a intervenção política pelos consensos construídos através do diálogo, sem o radicalismo neoliberal e sem ir além do capitalismo. Já para Rodrigo Lamosa, as políticas sociais no Brasil não podem ser caracterizadas como revoluções passivas, e sim como contrarreforma:

A possibilidade de caracterizar a política social no Brasil recente, como um caso típico de revolução passiva, onde no movimento renovação/restauração, sobressai o primeiro em relação ao segundo momento, é contestada por Coutinho (2010). O autor defende que o conceito mais adequado para a análise dos processos políticos recentes no país é o de contrarreforma, pouco empregado por Gramsci nos Cadernos do Cárcere, mas que fornece um instrumento teórico alternativo ao conceito de revolução passiva e que também visa apreender a relação renovação/restauração em seu movimento contraditório. (Rodrigo Lamosa, 2014, p. 76)

Já para Coutinho, a diferença entre a revolução passiva e a contrarreforma

(...) reside no fato de que, enquanto na primeira certamente existem ‘restaurações’ – mas que acolheram uma certa parte das exigências que vinham de baixo-, na segunda é predominante não o momento do novo, mas precisamente o do velho. Trata-se de uma diferença sutil, mas que tem um significado histórico que não pode ser subestimado. (Ibidem, p. 35)

Assim como na revolução passiva, a cooptação de lideranças de esquerda e de organizações inteiras da classe trabalhadora, como os sindicatos e as centrais sindicais ao programa conservador, também constitui elemento fundamental da contrarreforma. No Brasil, esse processo de convencimento, no contexto da contrarreforma, se constituiu numa “hegemonia às avessas”. Como bem define Francisco de Oliveira,

Com esta atípica forma de construção hegemônica os trabalhadores deixam de consentir o poder a uma liderança da classe dominante. Foi a classe dominante que consentiu que uma liderança de base histórica popular realizasse a reforma intelectual, sem que alterasse os pressupostos do Capital. (Rodrigo Lamosa, 2014, p.77)

Todas as transformações econômicas e sociais ocorridas nas três últimas décadas do século XX, vêm provocando na classe trabalhadora, uma piora na qualidade e nas condições de vida, tanto na sua sobrevivência, quanto na sua luta política. Esse quadro caótico é resultado de uma nova direção da reestruturação produtiva, bem como da pedagogia política do capital. Estarão como sempre estiveram durante toda a história da

humanidade no capitalismo: dirigindo e moldando as políticas públicas de trabalho, emprego, de formação e de qualificação profissional, possibilitando assim, o aparecimento de conceitos e ideias sobre o mundo nas classes mais inferiores da sociedade, que legitimassem sua condição de explorado e justificassem a existência de exploradores. Dessa forma, as classes subalternas, em seu mais profundo subconsciente, são capazes de entenderem e assimilarem que não há soluções estruturais e milagrosas para os problemas que lhe atingem, seguindo assim, suas vidas de forma pacífica e ordeira.

Embora pareça que a classe trabalhadora seja pacífica e ordeira por iniciativa própria, tal condição está muito mais atrelada às recusas reformistas, que apontam as contradições e os conflitos do sistema capitalista, do que por vocação própria dos trabalhadores. O movimento e a consciência dos trabalhadores passam a ser baseados em pressupostos e ideários de uma legitimidade de lidar apenas com as manifestações particulares e individuais, como uma pessoa que só olha para o seu próprio problema, sem ter em momento algum, consciência do coletivo. Entretanto, esse comportamento egoísta e antropocêntrico, não é culpa da classe trabalhadora, mas de um treinamento, de uma escolarização e do aprendizado de valores quase familiares, sendo uma tentativa de mascarar a realidade e uma forma quase única de rejeitar, sem uma análise mais qualificada e aprofundada, a possibilidade de existência de qualquer sistema alternativo e rival ao sistema capitalista.

Na educação, assim como na economia, as tendências reformadoras, quando emanadas das classes dominantes, comungam das mesma e simplória incapacidade de combater as causas verdadeiras, permanecendo focados somente nos efeitos, que sempre condenam, ao longo de toda a história, os movimentos sociais e os trabalhadores organizados a perpetuarem um ciclo vicioso. Dessa forma, nunca se evidencia nem se efetiva o combate aos efeitos, sobrando apenas, as causas a serem combatidas, como no caso específico da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, quando introduziu a política gerencialista da Gestão Integrada da Escola (GIDE), e onde essa tendência reformadora parcial ficou mais viva e latente, ao pender para a procura de soluções na linha de menor resistência dos modos de produção e reprodução do trabalho escolar.

Para que os trabalhadores se libertem desse modelo e formulem uma proposta contra-hegemônica, cabe a estratégia de construir uma alternativa educacional, capaz de disputar corações e mentes dos indivíduos da sociedade e que esta seja de fato, uma

alternativa viável e factível à proposta atual do capital. Contribuindo para o entendimento dessa conjuntura, recorreremos à Mészáros (2005, p. 35), que sustenta os argumentos de que as pessoas que querem uma mudança educacional radical, devem “perseguir de modo planejado e consciente, uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios a serem inventados e que tenham o mesmo espírito”.

Também se faz necessário ressaltar o duplo propósito da educação. O primeiro deles seria criar em toda força de trabalho disponível, os conhecimentos necessários para a vida produtiva moderna, permitindo que os trabalhadores executem seus trabalhos na estrutura social atual; o segundo deles seria criar e gerar valores que legitimem a condição de quase “domesticar” os pensamentos mais profundos dos trabalhadores, introduzindo nos seus valores e vontades, esta ideologia. Dessa forma, os pensamentos vão sendo internalizados e os trabalhadores acabam acreditando que não há alternativas ao capitalismo. Esse é o *modus operandi* que permite com que a racionalidade hegemônica seja suficientemente forte para evitar o uso aberto da violência, da brutalidade e da coerção, tão comuns a Estados. Em um dos seus últimos livros, intitulado “Educação Básica: uma tragédia anunciada”, a professora Lucia Neves faz uma belíssima síntese deste mecanismo, uma tragédia anunciada na passagem da “educação para todos” para “ todos pela educação:

A educação, atualmente mundializada, só pode ser entendida de modo abrangente se analisadas levando-se em conta, as diretrizes gerais e educacionais dos organismos internacionais e também a dupla e concomitante dimensão de educação política e de educação escolar. (Lucia Neves, 2016, p.19).

Baseado nas teorias de Antonio Gramsci, há uma verdadeira adequação entre a relação dos dispositivos de consenso e de coerção. Para tanto, o sistema de educação formal no contexto neoliberal, segundo Neves (2016), deve induzir todos a uma aceitação, diminuindo seus instintos questionadores e assim, produzindo e conformando, permitindo um avanço tanto quanto possível no consenso. Cabe ressaltar que esse consenso é fruto de uma estratégia que perpassa o sistema educacional, utilizando-o como mais uma ferramenta na difusão desses valores, respaldado nos limites institucionalizados e legalmente sancionados pelo Estado. Por isso, reafirmamos mais uma vez que basear a luta da classe trabalhadora, somente nesse sentido, seria muito temeroso e ineficaz, pois a luta estaria restrita e somente às alterações da educação formal, como aguardar por um grande e inesperado milagre.

Entretanto, a socialização de um modelo alternativo e pautado nos interesses dos trabalhadores, a ser realizado com a ajuda de todo o aparato da mídia e alteração dos padrões de consumo, pode, sim, representar a refundição de valores positivos de consumo e também da alienação do trabalho, com alterações das práticas educacionais para além dos sistemas de ensino, pois devemos entender que limitar uma verdadeira revolução educacional, radical e libertadora, às amarras corretivas interesseiras do capital, significaria abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, todos os objetivos de uma transformação mais radical e qualitativa no modelo de sociedade. Baseados nessas premissas, devemos reconhecer que os processos educativos não ocorrem ou ficam restritos apenas às instituições formais de educação. O tempo escolar corresponde somente a uma fração do sistema global de internalização e conformação dos indivíduos. Por isso, a luta de todos que desejam instituir uma sociedade e uma educação para além do capital, deve abranger a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida, buscando todos os meios, canais ou veículos para atingir esse objetivo.

Devemos romper com este estigma perverso de só qualificar os trabalhadores com a formação mínima necessária para se tornarem força de trabalho para o desempenho de funções produtivas. Portanto, o trabalhador precisa ter acesso não somente ao conhecimento necessário para o mundo do trabalho, mas ao conhecimento que o permite entender que ele mesmo está sendo formado no aprendizado da vida, e não no aprendizado voltado apenas para o trabalho. Somente assim, os explorados terão consciência de suas condições e poderão questionar o sistema vigente. Porém, se por definição, o trabalho para ser realizado necessita da união de mente e corpo, devemos concordar com a afirmação de Antonio Gramsci de que “somos todos intelectuais” e aí entra o papel da escola, como bem define Mézários:

Uma concepção ampliada de educação aponta que nela, estão contidos todos os momentos da vida ativa, confundindo-se com a própria existência e se chocando com a “tentação do reparos institucionais formais – ‘passo a passo’, como afirma a sabedoria reformista desde tempos imemoriais – significa permanecer aprisionado dentro do círculo vicioso institucionalmente articulado e protegido dessa lógica autocentrada do capital (MÉSZÁROS, 2005, p. 48).

É na luta de classes, assim como na luta contra-hegemônica, que se tem a possibilidade de construir um modelo que se contraponha ao de produção capitalista, como no passado, onde tivemos o modelo socialista como opção ao modelo capitalista. É nessa necessidade de luta dos trabalhadores que surge esse novo modelo, ainda a ser

construído e que vai quebrar com todas as manipulações a que todos os trabalhadores são submetidos no seu cotidiano. Porém, na vida cotidiana, o que observamos é a situação contrária ao que vem ocorrendo nos últimos tempos, percebendo-se claramente a manipulação e o controle das estruturas educacionais. Deve ser objetivo de todo educador, por todos os rincões do mundo, a construção de práticas sociais que possam propiciar o surgimento de uma cultura contra-hegemônica. Neste sentido, Neves (2016) define:

É nessa quádrupla dimensão – econômica, política, ética e estética- que vem se metamorfoseando ao longo do desenvolvimento capitalista a formação para o trabalho que, do ponto de vista ontológico-social, confunde-se com a formação do próprio homem. (Lucia Neves, 2016, p.27)

Podemos afirmar, com base nos princípios propostos por Marx, na terceira tese de Feuerbach de 1845 que uma prática educacional transformadora é aquela em que a escola tem basicamente um duplo papel: desmascarar todas as relações sociais, de dominação e exploração estabelecidas pelo capitalismo no âmbito da sociedade, tornando cada indivíduo consciente da realidade social na qual ele está inserido, e militar pela abolição das desigualdades sociais, pelo fim da dominação e exploração de uma classe sobre outra e, por último, pela transformação da sociedade. Podemos dizer que infelizmente, os princípios estabelecidos por Marx não têm sido utilizados, uma vez que o modelo de educação que temos no Brasil é altamente exclusivo e discriminatório, onde só os indivíduos da classe dominante têm reais chances de alcançar uma melhor posição social no interior de seu grupo, sem possibilitar a libertação do indivíduo, enquanto trabalhador explorado.

Por isso, a escola não deve ser usada como o único instrumento que permita a classe trabalhadora, construir a consciência de posição social, permitindo aos trabalhadores, a opção de um modelo alternativo. Devemos, de fato, utilizar as práticas político-educacionais e culturais, para que seja possível criarmos uma alternativa abrangente, concretamente sustentável a que já existe, desafiando as formas atualmente dominantes de internalização, fortemente consolidadas a favor do capital pelo próprio sistema educacional formal.

2.2 – Neoliberalismo e Educação: a difusão do gerencialismo.

Os intelectuais orgânicos da reforma gerencial no Brasil.

No Brasil, a tradução desses objetivos estratégicos em objetivos de gestão deveria ter, como ponto de partida, os problemas de má qualidade do ensino e baixo desempenho dos estabelecimentos escolares públicos, que têm levado a educação a reforçar as desigualdades sociais, mais do que a contribuir para compensá-las. (MELLO, 2005, p. 64).

Nesta etapa, abordaremos os efeitos e os desdobramentos da Reforma Gerencial do Estado na educação básica brasileira, iniciada aqui na última década do século passado. Também comentaremos como essas reformas ocorreram, tendo como ponto de partida, a interseção e a introdução das orientações emanadas e orquestradas pelos organismos internacionais, representantes diretos do capitalismo mundial. Para tanto, dividiremos este texto em duas partes: a primeira, constando sobre as origens internacionais dessas mudanças e a segunda, versando sobre os intelectuais brasileiros que irão traduzir e construir o consenso na sociedade brasileira, sobre a necessidade das reformas. Compreendemos que todo o processo de reforma gerencial pelo qual atravessou o Estado brasileiro, é resultado dessa relação forjada no interior da classe dominante do capitalismo mundial, e perpassa não só ao Brasil, mas todos os países do capitalismo, tanto no centro, quanto na sua periferia.

Entre os documentos elaborados na última década do século passado, tendo como base a conferência em *Jomtien*, podemos destacar como um dos mais influentes nos intelectuais responsáveis pela implementação das reformas no Brasil, o documento da Comissão Econômica Para América Latina e o Caribe (CEPAL, 1993). Este documento tem como fundamento, a crise estrutural do capital e seu desdobramento mais contundente e visível: o desemprego estrutural que assola toda a classe trabalhadora. Para combater esta “nova” mazela, o documento passa a associar a educação, à promessa de equidade e ascensão social. A educação passa a ser apontada como o caminho possível de ascensão social para os filhos da classe trabalhadora. Outra referência que deve ser destacada nesse processo de convencimento é o relatório da UNESCO (1996), também conhecido mundialmente como Relatório *Jacques Delors*. São, de fato, os documentos internacionais que mais impactarão e influenciarão as reformas que ainda estavam por vir, na mesma década no Brasil.

No Brasil, podemos determinar o início da reforma educacional, o Plano Decenal de Educação, elaborado em 1993, ainda no governo do presidente Itamar Franco (1992-1994). É neste relatório que os intelectuais do capital brasileiro e da reforma educacional afirmam, pela primeira vez, que a educação deve transmitir, de forma maciça e eficaz, cada vez mais

saberes, sendo esses capazes de se fazerem conhecimentos evolutivos, permitindo assim, que os novos trabalhadores se adaptassem à civilização cognitiva, pois assim estariam preparados para as competências do futuro.

Portanto, aproveitando o ensejo e a onda de ideias que toma corações, mentes e as consciências da população mundial, surge, nos mesmos sentido e direção, a intenção de reformar a educação, bem como a tese de aproveitar o contexto e também reformar as instituições escolares. Os organismos que difundem e propagam o ideário das reformas educacionais também passam a defender que as reformas nas instituições de ensino passem a ser tão necessárias e igualmente urgentes. Dentro dessas premissas, as políticas públicas na área educacional passam a considerar que a gestão das instituições de ensino no século XXI devem ter a capacidade de avaliar e ponderar o alcance de metas e, para que tal objetivo seja alcançado, as instituições devem realizar avaliações externas de controle, bem como checar o desempenho dos seus trabalhadores. Sendo assim, é dentro desse quadro de disputa da hegemonia no senso comum da sociedade, que as instituições passam a ter ampliadas suas responsabilidades na sociedade, devendo para tanto:

[...] medir o desempenho, alocar recursos com maior eficiência e avaliar os resultados. É necessário pensar em políticas dirigidas à profissionalização e ao desempenho dos educadores, que passem por uma elevação de suas responsabilidades, incentivos, formação permanente e avaliação de seu mérito; em políticas de compromisso financeiro da sociedade com a educação, com a capacitação e com o esforço científico-tecnológico, que incluam financiamento de diversas fontes, e também considerem a idéia de uma revitalização dos bancos de desenvolvimento, que desempenharam um papel importante na expansão latino-americana nas décadas passadas, e que hoje poderiam retornar esse papel, voltando sua ação para as tarefas de formação de recursos humanos e para o desenvolvimento do potencial científicotecnológico. (CEPAL. UNESCO. MEC, 1993, texto em html).

No que se refere aos teóricos brasileiros responsáveis pela mediação dessa política dos documentos de referência, produzidos ainda no escopo dos organismos internacionais e a sua efetivação enquanto política pública e efetiva ação na realidade brasileira, destacamos Guiomar Namó de Mello, como um dos principais expoentes, principalmente na elaboração, tradução e divulgação de ideias e fórmulas que associam os principais problemas educacionais e as desigualdades sociais, à gestão da escola pública brasileira.

No Brasil, a tradução desses objetivos estratégicos em objetivos de gestão deveria ter, como ponto de partida, os problemas de má qualidade do ensino e baixo desempenho dos estabelecimentos escolares públicos, que têm levado a educação a reforçar as desigualdades sociais, mais do que a contribuir para compensá-las. (MELLO, 2005, p. 64).

Outro importante intelectual que teve destaque na defesa da reforma da Gestão do Trabalho Escolar e cuja obra apresentou boas repercussão e difusão pela sociedade brasileira, foi Sérgio Costa Ribeiro. Os professores, segundo Ribeiro (1994), teriam um papel fundamental e determinante a ser cumprido, para bom rendimento nas escolas. Para tanto, seria necessário realizar uma reforma da gestão do trabalho docente, com o objetivo de aumentar a eficácia escolar e combater a cultura da reprovação, que prejudica o fluxo escolar. Precisamos ressaltar que reprovação dos alunos é vista como prejuízo financeiro e deve ser evitada a todo custo. Em sua análise, servindo aos interesses do capital, Sérgio Costa Ribeiro, em 1994, afirma que dentro do escopo das reformas, seria preciso também rever a estabilidade dos docentes, sob pena desta provocar a acomodação e a ineficiência, não permitindo a manutenção pelo merecimento.

A reforma da gestão do trabalho escolar também foi defendida por organizações empresariais, responsáveis por difundirem e defenderem a ampliação dos desdobramentos da reforma gerencial do Estado brasileiro na educação pública. Neste contexto, empresários se organizam e se reúnem em movimentos como o “Brasil Competitivo” (MBC), surgido ainda na primeira década do século XXI, sob a liderança do empresário Jorge Gerdau e mais tarde, no movimento “Todos Pela Educação” (TPE), organizado em 2006 por diversos empresários, sendo a maioria, vinculada ao próprio MBC e formando assim, um bloco social, reunido em torno de uma mesma agenda, onde as distintas frações de classe - banqueiros, industriais, setor de serviços, investidores nacionais e internacionais, estão reunidos sob o lema “Todos Pela Educação”.

Dentro desses organismos, os empresários iniciavam o processo de autodenominação e de entitulação de salvadores das escolas públicas, contando com o apoio dos governos, tanto nas esferas municipais e estaduais, como também na esfera federal, com o apoio dos demais segmentos da sociedade civil e de alguns dos representantes da classe dos trabalhadores, copitados dentro do escopo do neoliberalismo de terceira via, passando então a se autodenominarem como os salvadores da “escola falida”.

Essa mesma escola que estava falida, mas que com pequenos ajustes e transformações vai servir para os novos propósitos na educação pública brasileira, passa a formar o trabalhador de novo tipo, tendo como objetivos, a conformação e a modelagem de sujeitos passivos ao “desemprego estrutural”, capazes de empreender e sobreviver às crises sucessivas do capital, e apresentarem a capacidade de compaixão pelo patrão. Portanto, os “novos professores”, forjados nessa nova conjuntura, teriam um papel fulcral neste cenário: “o papel

do trabalho docente nesta conjuntura torna-se incentivar a formação de futuros empreendedores” (MACEDO & LAMOSA, 2015).

As teses sobre a reforma gerencial do Estado na educação pública, que orientaram as análises produzidas nesta dissertação, têm sua origem nos debates que vêm identificando a difusão de novos modelos de gestão do trabalho escolar que ocorrem no Brasil. Essas iniciativas seriam um desdobramento da reforma gerencial do Estado brasileiro, iniciada ainda no país nas últimas décadas do século XX, que inseriram na administração pública, instrumentos de controle e supervisão, baseados e sustentados pelos argumentos de aumento da eficiência e produtividade. O modelo gerencial de administração pública, autorreferenciado na competitividade e na racionalização dos recursos materiais e humanos, vem se desdobrando e se materializando na otimização e flexibilização do trabalho, nos órgãos e instituições estatais: a instituição de contrato temporário de trabalho, terceirização e o trabalho voluntário, a desregulamentação de direitos dos servidores públicos, parcerias entre os setores público e privado, desde a formulação até a implementação de serviços públicos, incluindo aqueles ligados às agências estatais responsáveis pela educação pública.

A reforma gerencial do Estado inseriu novos modelos de gestão do trabalho, tendo como justificativa, a de ser fundamental para a eficiência e qualidade do serviço público moderno. Na educação pública, seus objetivos e pressupostos são mantidos como verdadeiros álibis. Para tanto, a reforma na gestão do trabalho escolar vem produzindo como efeito, uma nova reorganização nas estratégias educacionais, tendo como referência, o modelo gerencial de controle de resultados e racionalização dos recursos humanos e materiais. A evolução dos sistemas de ensino é determinada e medida no período contemporâneo, pelo nível de desenvolvimento das forças produtivas e pelas relações de produção, sendo seus princípios definidos pela correlação de forças políticas em conflitos e consensos, organizados na sociedade civil. Nesse sentido, as políticas públicas educacionais são compreendidas nesta dissertação, enquanto a condensação e materialização das lutas travadas numa sociedade organizada em suas bases econômicas e sociais, através do sistema do capital, com suas contradições e crises cíclicas. Os critérios de qualidade e de produtividade do serviço público passam a ser referenciados pelas estratégias de gestão aplicadas no mercado, sob o argumento de que os modelos difundidos no meio empresarial forneceriam as melhores formas de aplicação de recursos públicos, sobretudo em áreas como educação e saúde. Assim, a emergência dos novos modelos de gestão do trabalho na administração pública se estendeu à

educação pública, sob o argumento de que a qualidade das escolas seria atingida através do aumento da produtividade do trabalho escolar.

A insurgência dos novos modelos de gestão do trabalho na educação ocorreu no contexto em que a escola pública brasileira vem sendo ampliada em, pelo menos, dois sentidos: tanto no universo de matrículas nos sistemas estaduais e municipais de ensino, quanto em relação à jornada do tempo escolar. Segundo Algebaile (2009), a escola pública, desde os anos 1990, vem se “ampliando para menos” (idem, p. 68), assumindo inúmeras funções, sem um proporcional aumento das condições - financiamento, infraestrutura, etc. Nesse sentido, os novos modelos de gestão do trabalho escolar se insurgem com a promessa de realizarem na educação, a reforma administrativa necessária para o aumento da produtividade, instituírem novas formas de parceria e realização de novas formas de trabalho, como trabalho voluntário, por exemplo, destinando às escolas, o papel de assumir o protagonismo na busca por formas alternativas de financiamento, parcerias público-privadas para ampliação da jornada escolar. Esse processo pode ser verificado em políticas públicas que objetivam a ampliação da jornada escolar no Brasil, a partir da instituição de formas novas de contrato de trabalho, ou mesmo trabalho voluntário, como é o caso do “Programa Mais Educação” (Portaria Interministeriais nº 17/2007 e nº 19/2007), instituído pelo governo federal, que ampliou nos últimos anos, o tempo de jornada escolar através da criação do contraturno nas escolas.

A ampliação da jornada escolar vem sendo prevista nos últimos vinte anos, segundo Costa (2015), desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/96, art. 34), que propôs a conjugação de esforços para que as redes escolares urbanas estabelecessem um regime de escolas de tempo integral (LDB nº 9.394/96, art. 87, § 5º). Quanto ao financiamento, desde o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em vigor desde 2007 (Lei nº 11.494), garantiu recursos adicionais para matrículas em tempo integral. Em 2007, foi lançado o “Programa Mais Educação” (PME), “principal política do governo federal para o ensino fundamental, que visa ampliar os tempos, espaços e oportunidades de aprendizagem de crianças e adolescentes de escolas em situação de vulnerabilidade.” (COSTA, 2015, p. 3). Nas portarias interministeriais que instituíram o “Mais Educação” (PI nº 17/2007 e PI nº 19/2007), é possível identificar que o programa institui nas escolas públicas, o trabalho voluntário, baseado na lei do voluntariado (nº 9.608/1998), que considera que o serviço voluntário é atividade não remunerada e sem vínculo empregatício, com objetivos cívicos, culturais,

educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social (art. 1º). Entre as ações socioeducativas indicadas para o contraturno escolar, estão as “oficinas”, ministradas por voluntários denominados “oficineiros”, que recebem uma ajuda de custo mensal. O “Programa Mais Educação”, longe de ser exceção, corresponde, enquanto política pública, a uma conjuntura de insurgência dos novos modelos de gestão do trabalho escolar no Brasil.

A reforma gerencial do Estado estabeleceu novas diretrizes, emanadas dos organismos internacionais e, dentro desse cenário, a educação brasileira também passa a seguir os pressupostos do gerencialismo, tendo por consequência, a responsabilização das ações como forma de controle do exercício do poder. Essa contrarreforma significou fortes impactos para a população e para as políticas sociais geridas pelo Estado, onde essas mudanças ocorridas no Estado refletiram a ideologia burguesa, gerando retrocessos históricos no que diz respeito à classe trabalhadora, como também grandes perdas no campo dos direitos sociais. O marco inicial desta reforma foi a promulgação da Lei no 9.394/96 ainda no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

A partir da lógica de “governança”, somada ao processo de mercantilização da educação (FRIGOTTO, 2001), a classe empresarial brasileira passam a propagandear, difundir e a agir, tendo em conluio e como principal apoiadores, o governo e as demais partes da sociedade civil. Essas frações da sociedade passam a se autodenominar como os salvadores da “escola falida”. Contudo, o objetivo e interesse primordial dos empresários estavam voltados para a nova mercadoria que surgia: a força de trabalho. Assim, o papel dos educadores, na educação, estabelece os pressupostos e as linhas mestre para a formação de um trabalhador de novo tipo, não mais formado para fazer parte de um tipo de exército de reserva, mas para a lógica da “empregabilidade” (OLIVEIRA, 2000) como saída para o “desemprego estrutural” (ANTUNES, 2003).

A toda essa nova realidade dos trabalhadores, Santos (2012) denominou como “pedagogia de mercado”. Dentro dessa nova forma de agir, os empresários da educação não se atinham mais apenas ao processo de mercantilização da educação, não mais restritos como nas décadas anteriores ao oferecimento do serviço enquanto escola privada, mas de forma primordial, a todo o processo educacional:

Podemos afirmar que o processo de mercantilização da educação não ocorre apenas na “circulação” ou “distribuição” da oferta de escolas privadas; trata-se de uma forma de mercantilização não apenas do produto, mas, sobretudo, do processo. (Jussara e Lamosa, Revista Contemporânea de Educação, vol. 10, n. 20, julho/dezembro de 2015, p 136).

Por esse ponto de vista, toda a escola brasileira estaria subordinada à lógica do mercado. Todas as etapas desse processo, como gestão escolar, relações ensino-aprendizagem, currículo e conteúdos programáticos também estariam, tendo como instrumento de controle, a avaliação dos resultados e suas tabulações. Os objetivos da educação incorporam, em suas finalidades, o conceito da mercadorização, tendo em sentido e nas finalidades da educação, a incorporação da mercadorização já nos âmbitos da produção e do cotidiano escolar. A pedagogia do mercado adentra a escola pública e privada desde a concepção curricular, traspasa as práticas escolares e se evidencia nas políticas de avaliação heterônomas. (SANTOS, 2012, p. 20).

Todo esse método de coerção para o convencimento está relacionado ao processo pedagógico, sendo este, primordialmente submetido ao atual modelo de gerencialismo do Estado brasileiro. No que tange à educação básica pública, o sentido do mercado se faz presente, afirmando-se e destacando-se pela introdução de parcerias público-privadas na gestão do trabalho pedagógico, controle e avaliação. [...] e subordinação da carreira docente aos critérios de ‘mérito’ do mercado” (SANTOS, 2012, p. 21). Essa mesma ideia já estava prevista em documentos internacionais anteriores como o do Cepal, quando afirmou que é “[...] necessário deixar de encarar a educação, a capacitação e a investigação como compartimentos estanques, e avançar em direção a um enfoque sistêmico, que integre essas três dimensões entre si e todas elas com o sistema produtivo” (CEPAL, 1993, p. 9).

Macedo (2011) relaciona a ideologia que estrutura a reforma educacional aos paradigmas da Pós-modernidade:

Tal pensamento tem sido permeado pela ideologia da chamada pós-modernidade, vinculada à lógica da “sociedade pós-capitalista” do descrédito às afirmações da modernidade, da diminuição de crédito da vanguarda revolucionária, da transformação da cultura em mercadoria, da emergência de novas forças políticas necessárias à manutenção do capital e do colapso das ideologias clássicas de sociedade e do sujeito. (MACEDO, 2011).

Nesse quadro apresentado à sociedade, o poder do capital se torna anabolizado de forma tão avassaladora e impactante, que até mesmo os setores de esquerda passam a aceitá-lo, permitindo o aparecimento de um tipo de “analfabetismo político” que se irradia por toda a sociedade, tomando como em assalto, “com seu culto da moda teórica de brilho efêmero e superficial e do consumo intelectual instantâneo” (EAGLETON, 1998, p.32), característica da pós-modernidade. A partir dos fatos e evidências apresentadas, podemos justificar que as políticas educacionais para o século XXI impõem o atual e nefasto padrão de acumulação do capital, vendendo como ideologia

reinante, o neoliberalismo e a globalização. A conjuntura das políticas educacionais no Brasil ainda demonstra sua centralidade na hegemonia das ideias liberais sobre a sociedade, como reflexo do forte avanço do capital sobre a organização dos trabalhadores na década de 90. Todo este cenário permite a compreensão da articulação direta entre a administração capitalista e as novas formas de organização do trabalho, da administração e da gestão nas diferentes instituições sociais, baseada em uma lógica do controle e disciplina da vida social do trabalhador e tendo a educação um papel fundamental e primordial na materialização destas ideias.

A educação, portanto, é um espaço social de disputa da hegemonia; é uma prática social construída a partir das relações sociais que vão sendo estabelecidas. Nesta perspectiva, é importante situar a posição do educador na sociedade, contribuindo para manter a opressão ou se colocando em contraposição a ela. Gramsci afirma que o povo sente, mas nem sempre compreende e sabe; o intelectual sabe, mas nem sempre compreende e muito menos sente. Por isso, o trabalho intelectual é similar a um cimento, a partir do qual as pessoas se unem em grupos e constroem alternativas de mudança. Mas isso não é nada fácil: assumir a condição de intelectuais orgânicos dos trabalhadores significa lutar contra o contexto dominante que se apresenta e visualizar perspectivas de superação coletiva sem exclusão. Entender bem a realidade parece ser o primeiro passo no desafio da construção de uma nova perspectiva social. Que realidade é essa que se apresenta para a educação?

As transformações ocorridas na educação básica brasileira nas últimas décadas, basearam-se em orientações de organismos internacionais. O ponto inicial e que ainda fundamenta essas orientações foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em *Jomtien*, na Tailândia, no ano de 1990, assim como o documento da Cepal (1993), que coloca a educação e o conhecimento como eixos de transformação da sociedade ligados à equidade, e o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (1996), conhecido como Relatório *Jacques Delors*. No Brasil, o ponto inicial da reforma educacional foi o Plano Decenal de Educação (1993), tendo como ápice máximo, a Lei no 9.394/96. Já no campo dos intelectuais a serviço do capital, temos a produção de Guiomar Namo de Melo como grande destaque, tendo suas ideias como marcas fundamentais para sustentar as propostas neoliberais na educação, sendo rapidamente assimiladas e colaborando para programar as reformas, pois a escola atual, no nível de desenvolvimento da sociedade

capitalista, deve simplesmente preparar para o exercício da cidadania moderna e para a competitividade.

No Brasil, a tradução desses objetivos estratégicos em objetivos de gestão deveria ter, como ponto de partida, os problemas de má qualidade do ensino e baixo desempenho dos estabelecimentos escolares públicos, que têm levado a educação a reforçar as desigualdades sociais, mais do que a contribuir para compensá-las. (MELLO,2005, p. 64)

Reforçando a sua defesa a reforma gerencial da educação, a autora defende:

O padrão de gestão imprime uma forma de conduzir o processo de formulação e implantação de políticas que deve permear o sistema como um todo, embora algumas de suas características sejam mais importantes a nível nacional ou regional e outras a nível local ou do estabelecimento escolar. (MELLO, Guiomar Namó de Mello, quando consultora do Banco Mundial)

Guiomar Namó de Mello é considerada no Brasil, a primeira intelectual da proposta educacional neoliberal e sua obra “social-democracia e educação: teses para discussão” (1990), uma contribuição significativa para o Programa do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), que elegeu e reelegeu Fernando Henrique Cardoso (FHC) para a Presidência da República. Ainda no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, em 1997, foi nomeada ao Conselho Nacional de Educação. As portas do sistema educacional brasileiro estavam escancaradas para as reformas. Os fundamentos da necessidade de reforma da Educação Básica sobre a ótica da contrarreforma do Estado justificam-se, segundo Mello (2005), pela pouca eficiência da escola, expressa nos elevados índices de evasão, repetência, desperdício de recursos e despreparo do professor. Também defendem que o conhecimento é um fator indispensável para o alcance da igualdade social, e, portanto, o único elemento capaz de unir modernização econômica e desenvolvimento humano. Logo, espera-se que a escola contribua e assuma um papel na qualificação da cidadania, que vai muito além da reivindicação da igualdade formal alardeada para a sociedade, exercendo de forma responsável, a defesa de seus interesses.

Aquisição de conhecimentos, compreensão de ideias e valores, formação de hábitos de convivência num mundo cambiante e plural, são entendidas como condições para que essa forma de exercício da cidadania contribua para tornar a sociedade mais justa, solidária e integrada. (MELLO, 2005, p. 36).

A UNESCO esta entre as agencias promotoras deste projeto de ideias alardeadas por Guimaraes e referenciadas pela UNESCO em 1996, embasadas no discurso de que a “[...] educação deve transmitir, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saberes-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” (DELORS, 2001, p. 90). Foram definidos os quatro pilares do conhecimento que seriam fundamentais para a educação do século XXI, a saber: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra os três precedentes.

É claro que essas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas, múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. (DELORS, 2001, p. 90). Portanto, fica evidente a ideia do conhecimento baseado na pós-modernidade, estabelecendo assim um novo paradigma de conhecimento e aprendizado, possibilitando que, de algum modo, as políticas possam ‘contribuir’ para um mundo melhor, para um desenvolvimento humano sustentável, para a compreensão mútua entre os povos, para a renovação de uma vivência concreta e democrática” (DELORS, 2001, p. 14). Logo, os programas e as fundamentações teóricas que permitiam a captura das mentes dos educandos estavam postos e a construção do consenso seguia. Segundo Jussara e Lamosa, “não nos resta dúvidas de que se trata de uma democracia nos moldes da sociedade capitalista, ao mesmo tempo que contribui para a subserviência individual e dos povos”.

Para que seja possível o estabelecimento de um novo paradigma baseado no conhecimento, também se faz necessária a reforma da educação. Sendo assim, a educação passa a servir como instrumento na reestruturação da sociedade capitalista, como também vem servindo como instrumento para sua perpetuação. As políticas educacionais devem estabelecer relações “entre os sistemas educacional, de capacitação e de investigação científico-tecnológica entre si, bem como as relações destes com o sistema produtivo” (CEPAL, 1993). Baseadas nesses pressupostos, as reformas políticas na área educacional deverão levar em conta

[...] uma institucionalidade do conhecimento aberta às expectativas da sociedade; assegurar o acesso universal aos códigos da modernidade; respeito ao impulso à criatividade no acesso, na difusão e na inovação em matéria científico-tecnológica; políticas dirigidas à responsabilização na gestão educacional; e, finalmente, políticas

voltadas para a cooperação regional e internacional no campo da educação e do conhecimento. (CEPAL, 1993).

Por isso, a lógica na responsabilização da gestão educacional pode culminar na única capacidade do gestor de

[...] medir o desempenho, alocar recursos com maior eficiência e avaliar os resultados. É necessário pensar em políticas dirigidas à profissionalização e ao desempenho dos educadores, que passem por uma elevação de suas responsabilidades, incentivos, formação permanente e avaliação de seu mérito; em políticas de compromisso financeiro da sociedade com a educação, com a capacitação e com o esforço científico tecnológico, que incluam financiamento de diversas fontes, e também considerem a ideia de uma revitalização dos bancos de desenvolvimento, que desempenharam um papel importante na expansão latino-americana nas décadas passadas, e que hoje poderiam retornar esse papel, voltando sua ação para as tarefas de formação de recursos humanos e para o desenvolvimento do potencial científico tecnológico. (CEPAL, 1993).

A gestão de uma escola requer, em primeira instância, conhecimentos e princípios embasados na formação profissional que acumula funções de técnico e intelectual, cuja qualidade deve apresentar-se de forma sempre continuada. Além da formação intelectual e acadêmica exigida, inclusive como consta no art. 64 da LDB 9394/96, o gestor escolar deve ser cômico de seu papel como mediador e formador de cidadãos dentro de um panorama social – deve vislumbrar tanto a formação de seu alunado, quanto a formação e qualificação de sua equipe técnica e pedagógica, na qual a sua também se inclui. Assim sendo, conclui-se que o gestor escolar será uma ferramenta essencial na construção da ideia de que a educação para o século XXI deve ser capaz de promover o desenvolvimento do espírito humano, a competência para resolver problemas, ter um espírito criativo e flexível para enfrentar os desafios colocados pela reestruturação da sociedade e adequar-se à nova racionalidade imposta pela pós-modernidade. Nesse contexto, a gestão escolar, que outrora atendia as exigências da escola autoritária, passa a atender os preceitos da escola democrática, preconizando a participação como busca pela qualidade da educação, tornando-se foco de atenção da comunidade educacional, enquanto enfoque novo, desafiador, superador das limitações administrativas arraigadas nas instituições de ensino, exigindo do profissional instituído na função gestor escolar, uma qualificação sustentada nos fundamentos da liderança voltada para o sucesso do processo de desenvolvimento humano e na formação da cidadania, por meio da organização, mobilização e articulação de todas as condições humanas e materiais disponíveis.

2.3 O modelo Falconi e a Gestão Integrada da Escola

HISTORICO, FDG À FALCONI, APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA NA DIFUSÃO DO GERENCIALISMO.

O modelo de Gestão Integrada Da Escola foi elaborado por um grupo de intelectuais, organizados na Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG). Essa fundação teve seu marco inicial em 1998, nascendo com a responsabilidade de difundir técnicas e metodologias gerenciais no país. Em 2003, a Fundação redirecionou sua atuação para projetos eminentemente assistenciais, sem nenhuma contraprestação financeira por parte das escolas. A FDG passou a atuar somente em projetos sem fins lucrativos, prestando serviços às instituições carentes. Naquele momento, foi fundado o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG), organização que se tornou líder em consultoria de gestão, com foco em resultados no Brasil. O INDG era uma sociedade anônima, de capital fechado, não familiar. A instituição era especializada na transferência de conhecimento gerencial, voltada à obtenção de resultados nas organizações privadas (indústria e serviços) e públicas, incluindo diversas prefeituras, governos estaduais e no próprio governo federal.

O INDG realizou consultoria em centenas de empresas privadas e órgãos públicos brasileiros, bem como em vários países, especialmente na América do Sul, América Latina, América do Norte e Europa. Desde outubro de 2012, o INDG passou a se chamar Falconi Consultores de Resultado. A experiência da Falconi no trabalho de consultoria na área pública tem se estendido a todos os entes da federação (federal, estadual e municipal) e poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário). Essa parceria público-privada tem sido responsável pela implantação de um sistema gerencial totalmente focado em resultados de curto, médio e longo prazos. Em quase todos os casos, o foco de atuação está 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.

Em relação à educação pública, a Falconi apresenta a GIDE como novo modelo gerencial de gestão do trabalho escolar. Em 2015, a GIDE vem sendo implementada nos seguintes estados: Ceará, Pernambuco, Sergipe, Minas Gerais, Bahia, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro. Ela é apresentada por seus formuladores como um modelo de gestão com base científica, que contempla aspectos estratégicos, pedagógicos e gerenciais. No contexto mais amplo da reforma gerencial da 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 (LAMOSA; MACEDO, 2015).

A principal intelectual do novo modelo de gestão do trabalho escolar implementado a partir da GIDE é Maria Helena Pádua Godoy, que escreveu todos os livros de referência distribuídos nas escolas públicas da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, utilizados pela SEEDUC-RJ. Não foi possível, em função da delimitação proposta na pesquisa que resultou nesta dissertação, verificar se os mesmos livros foram distribuídos nos demais estados em que a GIDE vem sendo desenvolvida. Em “Gestão Integrada da Escola” (GODOY, 2009), é possível identificar que há na formulação do novo modelo de gestão do trabalho escolar, uma clara centralidade nas estratégias que visam atender as demandas provocadas a partir das avaliações internacionais produzidas pela Organização, para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A GIDE, enquanto um modelo de gestão do trabalho escolar, instituiu nas redes de ensino em que foi implementada, um sistema de gestão organizado a partir 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 pelos “marco situacional”, “marco doutrinal” e pelo “marco operativo”. O desempenho das escolas é medido pelo Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS), composto pelas avaliações interna e externa, capacidade de autossustentação, condições ambientais e aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem. 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) e índice que indica a

proficiência dos alunos na apreensão das competências ao final de um nível de ensino (ID). 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. O servidor que conseguir atingir o limite máximo das metas, poderá receber até três vencimentos-base a mais por ano (SEEDUC-RJ, 2011).

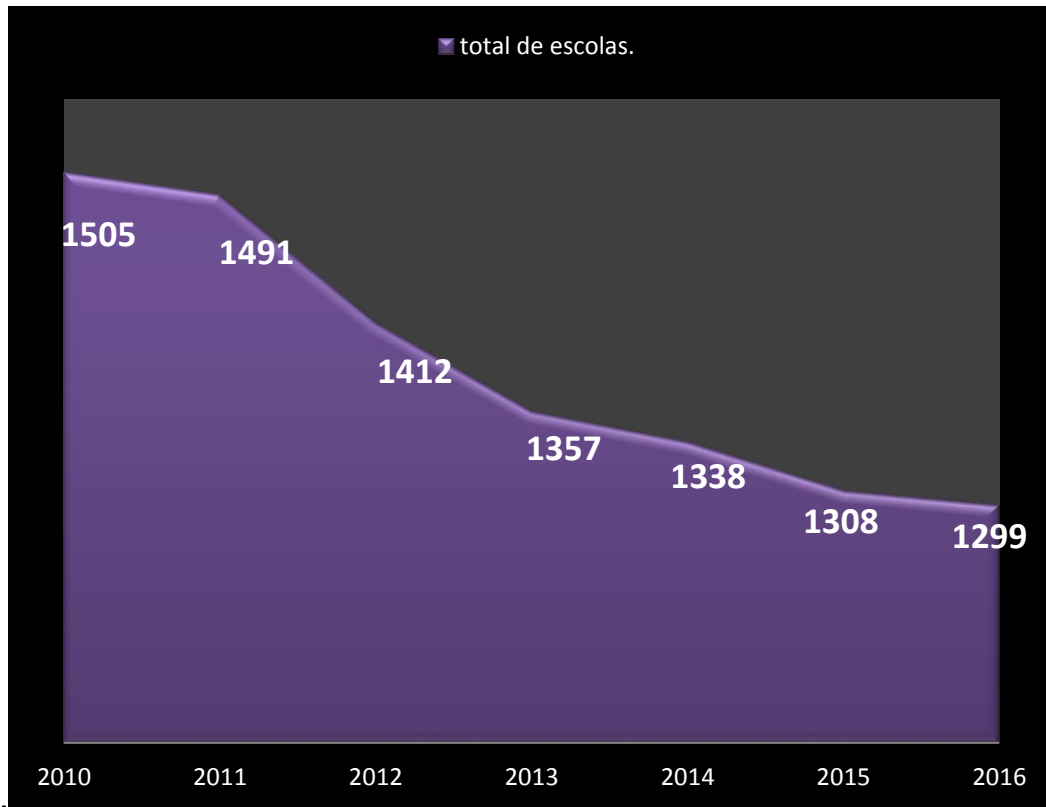
A avaliação externa proposta pelo IFC/RS, é medida pelo desempenho dos alunos na Prova Brasil. No caso das turmas de 5º e 9º ano do ensino fundamental, no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e no Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ). A avaliação do item “ensino-aprendizagem” no IFC/RS, divide-se em quatro segmentos: gestores, professores, alunos e pais. Em relação aos gestores, o índice propõe medir a “lotação completa do quadro de professores” em cada regional administrativa e pedagógica. Em relação aos docentes, os itens avaliados são mais numerosos, propondo a medição dos registros: das práticas bem-sucedidas na sala de aula, da execução dos planos de curso, da frequência, atratividade das aulas e do cumprimento do currículo mínimo, definido para cada disciplina, e enviado às escolas no início do ano. A avaliação dos alunos mede, além do desempenho nas avaliações externas (Prova Brasil, Saerjinho e ENEM), a capacidade da escola na recuperação dos alunos e a frequência destes nos dias letivos.

No caso do SAERJ, no Rio de Janeiro, a SEEDUC-RJ criou o “Currículo Mínimo”, enviando para as escolas e professores, uma proposta curricular minimalista, que deve servir

de referência para as avaliações externas. Em relação aos pais, o IFC-RS propõe medir a participação destes nas reuniões escolares. A implementação da GIDE no Rio de Janeiro tem se desdobrado em dois movimentos contraditórios: 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.

Ao longo deste estudo tivemos a necessidade de apresentar uma radiografia, uma imagem da rede de educação pública do Estado do Rio de Janeiro, sobre os impactos do processo da reforma gerencial do Estado. Essas reformas foram iniciadas no Brasil ainda na década de 90 e, posteriormente, esses mesmos pressupostos são importados e implementados na rede de educação estadual em 2011, sobre a figura da GIDE - Gestão Integrada da Escola. Esse recorte temporal, selecionado e desenvolvido por este estudo, apresenta o ano imediatamente anterior à implantação deste programa, em 2010, servindo como balizador dos números e anos subsequentes, como também de efetiva implantação dessa política de reforma e reestruturação da educação pública do Estado do Rio de Janeiro entre os anos de 2011 a 2016. Portanto, o período escolhido representa os impactos diretos de um programa de gestão, desenvolvido por um aparelho privado de hegemonia e aplicado na rede estadual de educação com a justificativa de melhorar a gestão e os resultados do IDEB. Todos os dados que subsidiaram a produção destes gráficos foram retirados dos censos escolares dos respectivos anos do recorte histórico proposto e divulgados pelo INEP/ MEC (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira e Ministério da Educação).

Gráfico 1: Número totais de unidades escolares na rede pública do estado do Rio de Janeiro entre os anos de 2010 a 2016

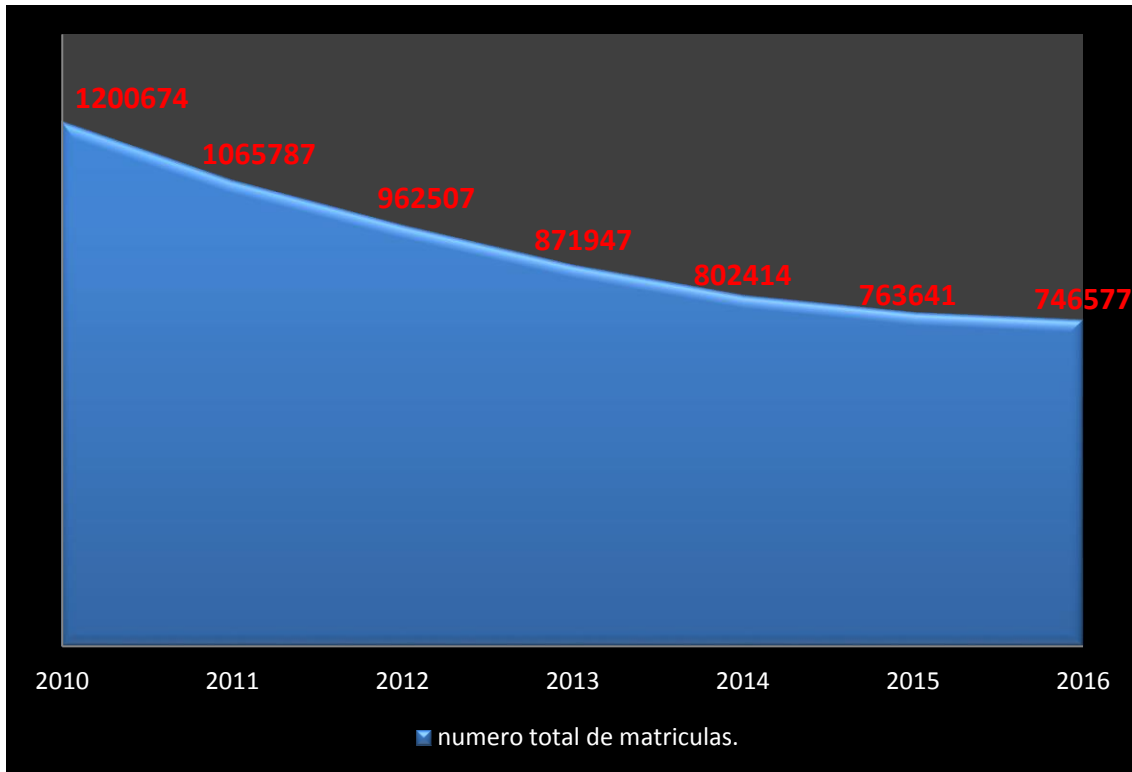


Fonte: censo escolar/INEP

Durante este recorte temporal que abrange os anos de 2010 a 2016, ocorreu o fechamento ou, como preferem afirmar os representantes da secretaria estadual de educação do estado do Rio de Janeiro, uma otimização de 206 unidades educacionais, essa supressão de escolas representou a redução de 13,68 % da rede escolar pública do estado do Rio de Janeiro neste período. Porém, devemos ressaltar que essa redução não ocorre de forma contínua e uniforme, tendo seu ápice na passagem dos anos de 2011 para 2012, com o fechamento de 79 unidades escolares ou 5,6% do total de escolas. O único fator implacável e constante é a lógica da contínua e constante redução dos números de unidades escolares, como podemos evidenciar com os dados apresentados a seguir: na passagem dos anos de 2010 para 2011, foram fechadas 14 escolas; na passagem dos anos de 2011 para 2012, foram fechadas 79 escolas; na passagem dos anos de 2012 para 2013, foram fechadas 55 escolas; na passagem dos anos de 2013 para 2014, foram fechadas 19 escolas e, na passagem dos anos 2014 para 2015, foram fechadas 30 escolas e na passagem de 2015 para 2016, foram fechadas 9 escolas.

Neste mesmo período foram abertas mais 509 novas escolas privadas no Estado do Rio de Janeiro, fazendo o número saltar de 3756 em 2010 para 4265 em 2016.

Gráfico 2: Número total de alunos matriculados na rede estadual do Rio de Janeiro, no período de 2010 a 2016



Fonte: censo escolar/INEP

Este gráfico representa a evolução do número total de matrículas educacionais na rede pública do estado do Rio de Janeiro, no período de 2010 a 2016. Nesse corte temporal, foram fechadas 454.097 matrículas, ou seja, 37,82% foram suprimidas em pouco mais de 7 anos de sucessivos governos do partido do movimento democrático brasileiro (PMDB).

Devemos ressaltar que o número total de matrículas fechadas a cada ano, bem como seus respectivos percentuais, vêm apresentando uma constante redução, como podemos observar a seguir: na passagem dos anos de 2010 para 2011, foram fechadas 134.887 matrículas ou 11,3% do total; na passagem dos anos de 2011 para 2012, foram fechadas 103.280 ou 9,7% do total; na passagem dos anos de 2012 para 2013, foram fechadas 90.560 ou 9,4% do total; na passagem dos anos de 2013 para 2014, foram fechadas 69.533 ou 7,9% do total; na passagem dos anos de 2014 para 2015, foram fechadas 38.773 ou 4,8% do total e

na passagem de 2015 para 2016, foram fechadas 17.064 ou 2,28% do total de matrículas da rede.

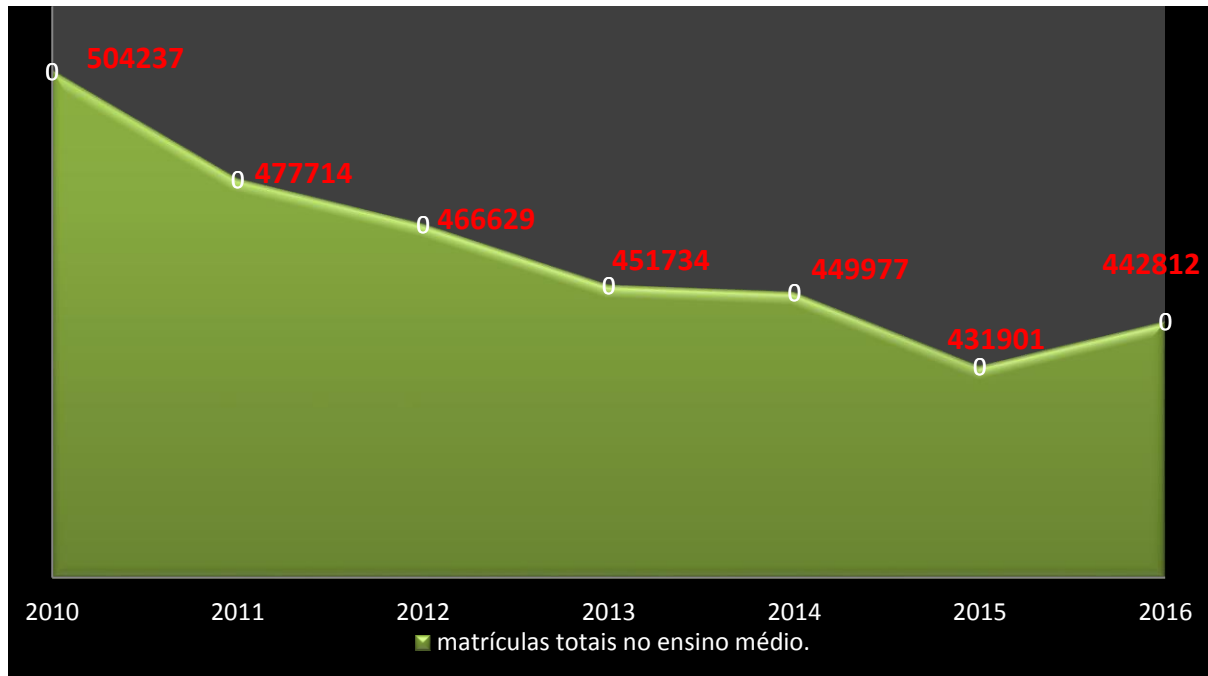
Por si só, esses números representariam uma grande, bruta e cruel aberração, que poderia ter uma possível explicação alardeada pelas secretarias municipais de educação e respaldada pelos mesmos intelectuais da reformulação da rede escolar estadual. Mas qual seria esta explicação? O fato de a rede pública estadual estar paulatinamente transferindo às redes municipais, as matrículas nos segmentos educacionais não obrigatórios, constitucionalmente, de serem oferecidos pela rede estadual, como as matrículas na modalidade de creches, pré-escolas, anos iniciais e anos finais do primeiro segmento do ensino fundamental.

No ano de 2010, a rede estadual oferecia nessas modalidades, 406.269 matrículas e passou a oferecer no ano de 2016, 194.661 matrículas. Portanto, em pouco mais de 6 anos, foram reduzidas, ou na melhor das hipóteses, transferidas às redes municipais de educação, 211.608 matrículas. Sendo assim, a estratégia de desobrigação legal, implementada pelo Estado, poderia explicar o fechamento de 16,8% do total das vagas, porém, neste mesmo período, ainda ficam pendentes de explicações, transferências ou otimizações de 242.489 matrículas ou 21% do número total de matrículas da rede estadual do Rio de Janeiro.

Devemos ressaltar que neste período, a população total do estado do Rio de Janeiro passa de 15.989.929 em 2010 para 16.718.956 milhões de habitantes tendo como fonte: IBGE²², pela Diretoria de Pesquisas - DPE - Coordenação de População e Indicadores Sociais - COPIS. Portanto, os números caminham em direções opostas, enquanto a população do estado do Rio de Janeiro, neste período, é acrescida de quase um milhão de habitantes, segundo dados e estimativas do IBGE. A rede pública de educação fecha 454.097 matrículas, segundo dados da própria SEEDUC.

²² O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é uma fundação pública da administração federal brasileira criada em 1934.

Gráfico 3: Número total de matrículas no segmento do ensino médio na rede estadual do Rio de Janeiro, no período de 2010 a 2016.



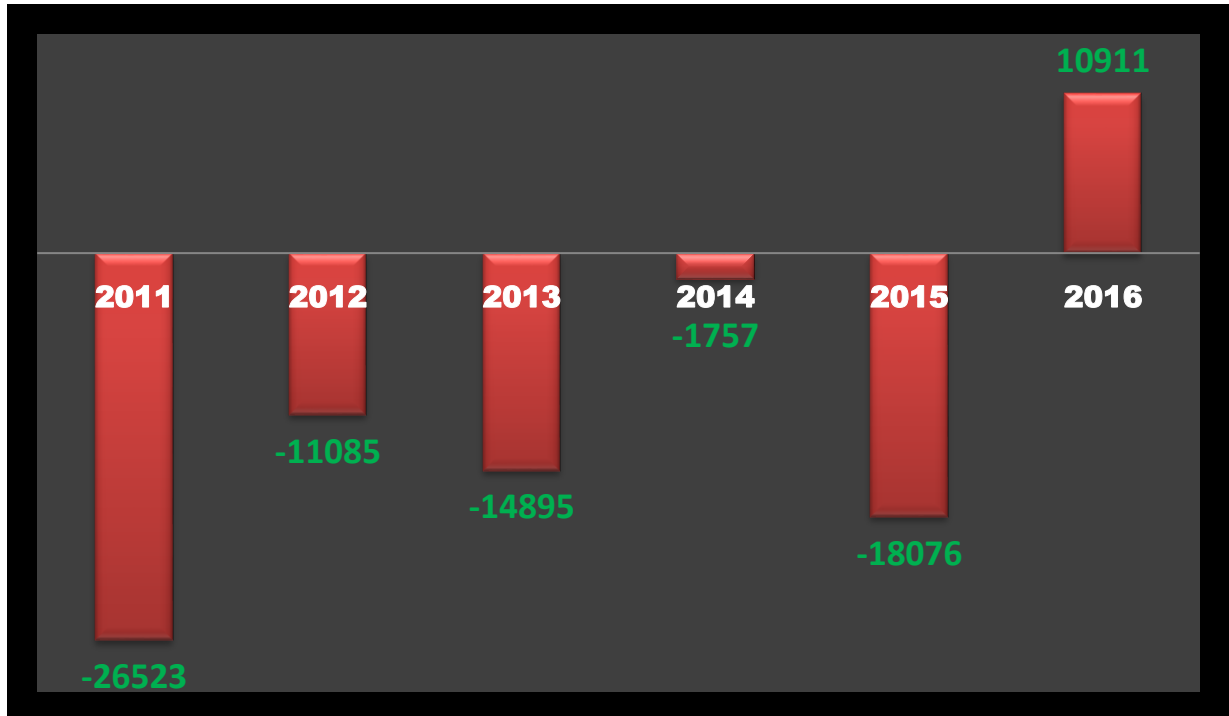
Fonte: censo escolar/INEP

Neste gráfico, são apresentadas as matrículas totais de alunos no segmento do ensino médio na rede estadual do Rio de Janeiro, no período de 2010 a 2016. Podemos observar claramente a redução de 72336 matrículas ou 14,3% do total de matrículas oferecidas pela rede estadual de ensino, no período de 2010 a 2015, e um pequeno crescimento do ano de 2015 para 2016, de 10.911 matrículas.

Podemos também observar a diminuição de matrículas sendo confirmadas como uma tendência, uma política clara de governo que fica muito evidente no passar dos anos, e a impiedosa e constante redução ocorrendo ano após ano. Um dos fatores que podem explicar este pequeno acréscimo é a grande crise econômica que assola a economia brasileira pois, como reflexo desta crise, tivemos no mesmo período temporal de 2015 para 2016 o fechamento de 7312 matrículas na rede privada de educação do estado do Rio de Janeiro, o que pode ter provocado este tímido acréscimo de novas matrículas na rede pública.

Porém, devemos explicitar que esta variação na rede pública não ocorre de forma constante, apresentando variações ao longo do período.

Gráfico 4: Variação de matrículas no período de 2010 a 2016.



Fonte: censo escolar/INEP

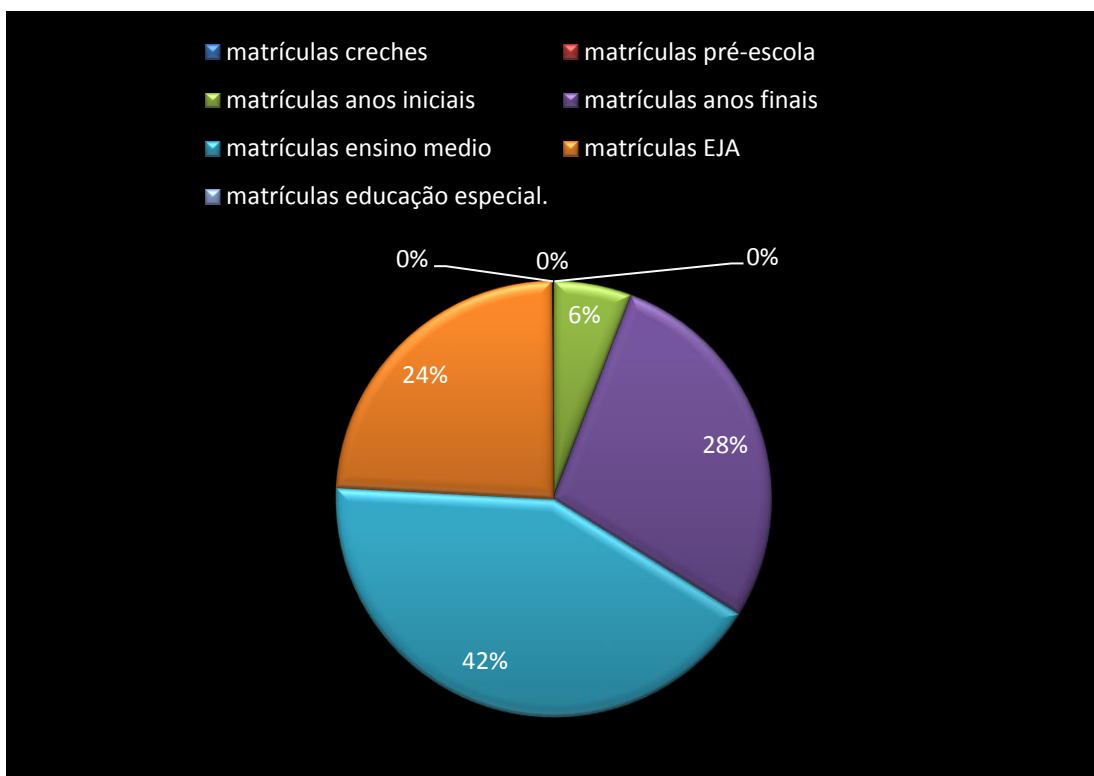
Neste gráfico podemos observar: na passagem dos anos de 2010 para 2011, foram fechadas 26523 vagas; na passagem dos anos de 2011 para 2012, foram fechadas 11085 vagas; na passagem dos anos de 2012 para 2013, foram fechadas 14895 vagas; na passagem dos anos de 2013 para 2014, foram fechadas 1757 vagas e na passagem dos anos de 2014 para 2015, foram fechadas 18076. Já na passagem do ano de 2015 para 2016, foram abertas 10911 novas matrículas.

Através da observação dos próximos dois gráficos, que representam o primeiro ano de implantação da GIDE na rede estadual, e o último ano de dados tabulados pelo censo escolar, é possível visualizar a mudança de perfil nas matrículas distribuídas por segmentos que essa política gerencialista promove na rede estadual de educação do Rio de Janeiro. A primeira mudança a ser apontada com a comparação entre os anos de 2010 e de 2016 é o desaparecimento das matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental, que em 2010, representavam 6% do total de matrículas na rede estadual ou 68.409 vagas. Em 2016, passam a representar 0,4% ou 3.370 vagas.

Outra grande redução e mudança de perfil observada é a que representa a diminuição da porcentagem e também no número total de matrículas na modalidade de ensino de jovens e adultos (EJA), que passa de 24% ou 288.747 matrículas em 2010, para 16% ou 122.383 matrículas em 2016.

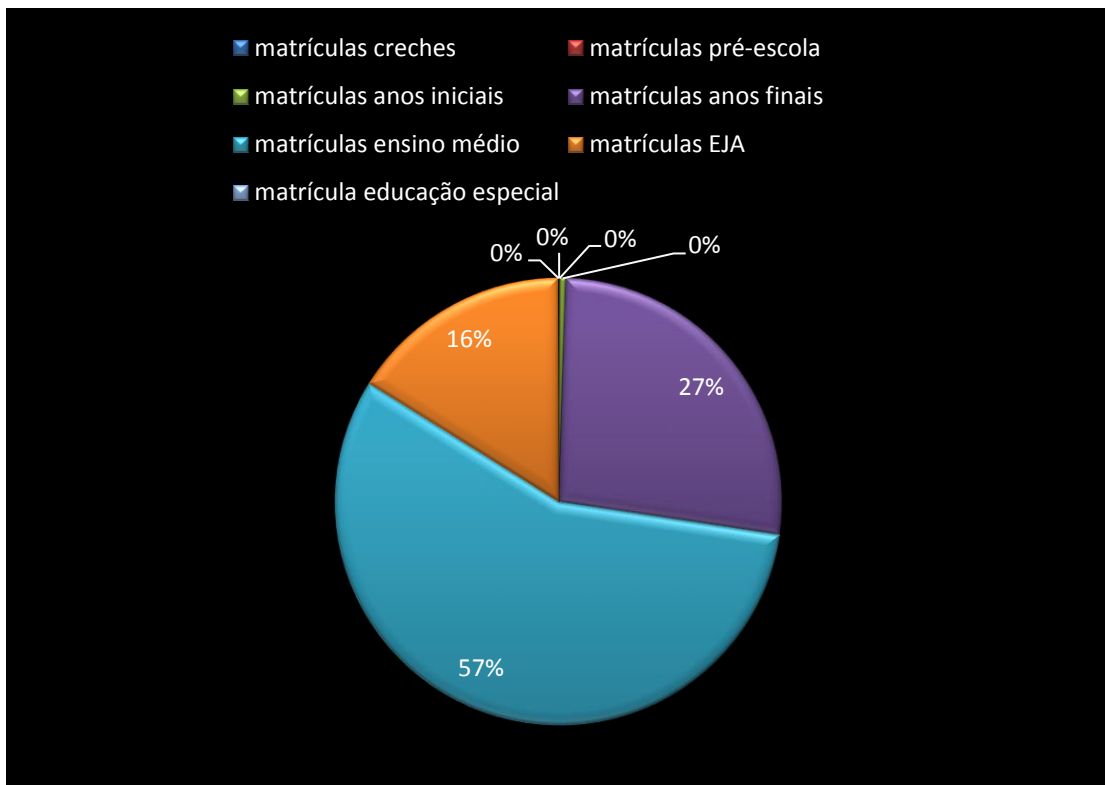
Além dessas estratégias, existe outra que é a adequação dos tipos de matrículas ou modalidades às verbas constitucionais destinadas e obrigatoriamente, a serem oferecidas pelo Estado, como prevê o artigo 211, inciso 3º da constituição federal de 1988. Portanto, de 2010 para 2015, a porcentagem de matrículas na modalidade de ensino médio saltam de 42% para 57% das matrículas totais, sendo a única modalidade a crescer em números percentuais, mas com redução de matrículas totais de 504.237 em 2010 para 431.901 em 2015.

Gráfico 5: Matrículas na rede estadual de educação do Rio de Janeiro em 2010



Fonte: censo escolar/INEP

Grafico 6: Matrículas na rede estadual de educação do Rio de Janeiro em 2016



Fonte: censo escolar/INEP

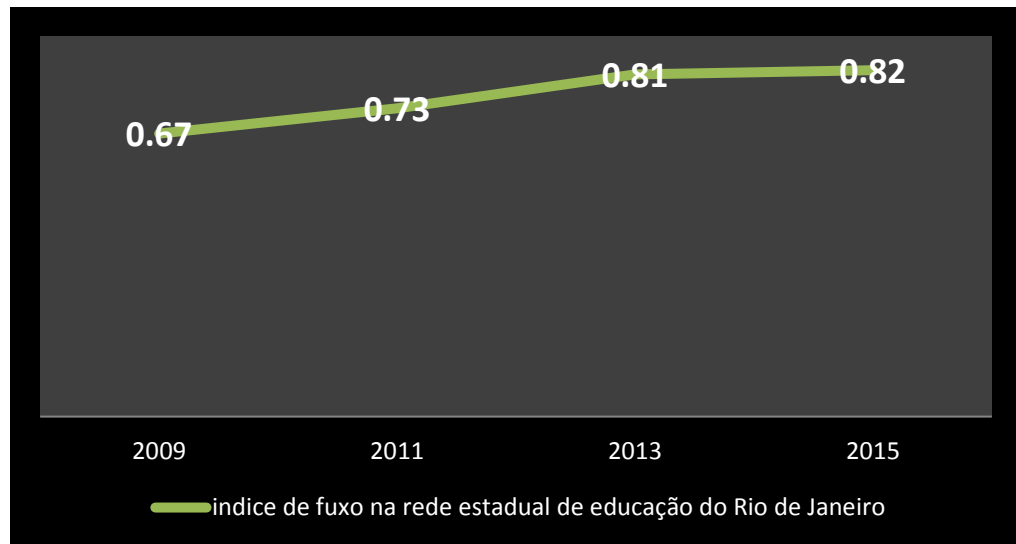
Na modalidade de ensino de Jovens e Adultos só não tivemos uma redução maior - como vinha ocorrendo até o ano de 2013, quando atinge 108.782 matrículas - o menor número de matrículas da série histórica, pois a SEEDUC inverte a estratégia de fechamento de vagas na modalidade e passa a transferir todos os alunos do ensino regular, que estão fora da idade/série corretas, para um novo programa chamado “novo EJA” ou para um programa mais antigo e já existente denominado como “Projeto Autonomia”, como publica a própria SEEDUC em sua página:

A Nova Educação de Jovens e Adultos (Nova EJA) e o Programa Autonomia têm como objetivo proporcionar que alunos com idade elevada concluam seus estudos em menos tempo e com qualidade. No entanto, o acesso é diferenciado. A idade mínima para a matrícula na Nova EJA é 18 anos, sem limite máximo de idade. No Autonomia, a idade mínima é 17 anos e a máxima é 20 anos.

A Nova EJA foi elaborada em parceria com Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cecierj), e será implantada a partir de 2013 em todas as escolas que ofertam EJA no Ensino Médio. Já o Programa Autonomia é uma parceria com a Fundação Roberto Marinho e é ofertado na rede estadual desde 2009. Tanto a Nova EJA quanto o Autonomia têm duração de dois anos, divididos em quatro módulos, um por semestre. (SEEDUC 09/10/2012.)

Os alunos matriculados neste segmento, não entrariam nas avaliações sistêmicas, permitindo assim, números mais favoráveis no índice de fluxo e índice de desenvolvimento. Assim, o IDERJ, que é obtido pela multiplicação de dois indicadores – Índice de Desempenho (ID) e Índice de Fluxo (IF) – fica irrefutavelmente mascarado. Como estes índices são os dois principais componentes do cálculo do índice de desenvolvimento da educação, passa a apresentar números melhores, produzidos artificialmente por uma política que esconde a real situação da rede estadual. Como podemos observar no gráfico abaixo, que reproduz a evolução do índice de fluxo na rede estadual de educação do Rio de Janeiro.

Gráfico 7: Índice de fluxo na rede estadual de educação do Rio de Janeiro



Fonte: censo escolar/INEP

Portanto parte da melhora no índice de fluxo apresentada a sociedade como resultado da GIDE é na verdade uma manobra contábil, fruto de uma exclusão dos alunos com idades fora da faixa considerada ideal para a série escolar.

CAPÍTULO III

O MOVIMENTO SINDICAL DOCENTE E SUAS ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA

A nova forma de gestão do trabalho na educação materializada, como exemplo, na 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, a partir da difusão de uma “nova pedagogia da hegemonia” (NEVES, 2005). 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”.

A principal implicação do novo modelo de regulação é a perda do protagonismo do educador na produção do conhecimento e a intensificação da precariedade do trabalho nas escolas, aspecto histórico constituinte da escola brasileira, acirrado com a contrarreforma gerencial da educação (LAMOSA, 2014). Nesse contexto, os professores vêm perdendo autonomia na condução do processo de ensino-aprendizagem, elemento indispensável à carreira docente. Os estudos mais significativos a respeito da reorganização do trabalho docente datam de duas décadas atrás. Foi nessa conjuntura que as teses sobre a proletarização do magistério se popularizaram no debate acadêmico brasileiro. Segundo Oliveira (2004), esta formulação, contraditoriamente, foi difundida num momento - décadas de 1970 e 1980, em que a história do movimento docente foi profundamente marcada pela luta por profissionalização do magistério e por reconhecimento dos direitos e deveres desses trabalhadores, com a constituição de diversos sindicatos docentes, incluindo o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ), em 1979.

Neste capítulo, abordaremos a história do movimento sindical dos profissionais de educação do estado do Rio de Janeiro, dividida em três partes: a primeira relata o surgimento do novo sindicalismo e a formação do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação; a segunda parte relata as estratégias de organização do SEPE desde o surgimento da Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação, até o rompimento do sindicato com a Central Única dos Trabalhadores; já a terceira parte se inicia no rompimento do SEPE com a

CNTE e remonta toda a estratégia de resistência do sindicato à implantação da Gestão Integrada na Escola na rede estadual de educação, a partir do ano de 2010.

3.1 O sindicalismo docente no Brasil.

No livro “A Miséria da Filosofia”, escrito entre 1845 e 1847, ao analisar as greves e as coalizões dos operários, Marx (1965, p.165) identifica como o desenvolvimento da grande indústria trouxe consigo o germe da organização dos operários na luta contra a exploração do capital, bem como a reação do capital contra a coalizão dos trabalhadores.

A grande indústria concentra em um mesmo lugar, uma massa de pessoas que não se conhecem entre si. A concorrência divide seus interesses. Mas a defesa do salário, esse interesse comum a todas elas, perante seu patrão, as une em uma ideia comum de resistência: a coalizão. Portanto, a coalizão persegue, sempre, uma dupla finalidade: acabar com a concorrência entre os operários, para poder fazer uma concorrência geral aos capitalistas. Se o primeiro fim da resistência se reduzia a defesa do salário, depois, a medida que, por sua vez, os capitalistas se associam movidos pela ideia de repressão, as coalizões, inicialmente isoladas, formam grupos, e a defesa pelos operários de suas associações, diante do capital sempre unido, acaba sendo para eles mais necessária que a defesa do salarial (Marx, 1965, p. 165)

Podemos afirmar que, no Brasil, a organização dos trabalhadores, em sindicatos, foi inicialmente marcada pela diversidade da classe trabalhadora, que tinha sua origem enraizada em uma história calcada na economia agrícola e escravocrata. Porém, com o início do incipiente processo de industrialização que se instalava em terras brasileiras, no início do século XX, esta forma de organização começa a ganhar fôlego e formas, tendo como influência direta, a proposta organizativa já consolidada na Europa, como a anarquista, e mais para frente, na experiência da revolução russa e na fundação do Partido Comunista do Brasil (PCB), em 1922.

Essa primeira parte do sindicalismo no Brasil tem seu ponto culminante no primeiro governo de Getúlio Vargas²³, que dá início ao processo que se convencionou chamar de industrialização por substituição de importação, promovendo o controle das forças sociais antagônicas, através das legislações sindical, trabalhista e da repressão. Se por um lado, o Estado representante de diversas forças sociais promovia a intervenção estatal, permitindo a recomposição das taxas de acumulação da burguesia, por outro,

²³ Getúlio Dornelles Vargas, nascido em São Borja, aos 19 de abril de 1882 e morto no Rio de Janeiro, em 24 de agosto de 1954) foi um advogado e político brasileiro sendo presidente da república nos períodos de 1930 a 1945 e 1951 a 1954.

durante esta fase foi concedida à classe trabalhadora, a regulamentação dos direitos trabalhistas, direitos estes que se enquadram no padrão de acumulação fordista, salário mínimo, carteira de trabalho, previdência e serviços de seguridade social, que tinham como principal objetivo, diminuir a força e abrangência do movimento operário. Foi também durante esse período que o governo federal criou o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (MTIC), tendo como uma das funções, a regulação sindical, permitindo assim, que a estrutura burocrática criasse aparatos jurídico e operacional que possibilitassem ao Estado, a solução dos conflitos de classes existentes. As juntas de conciliação e os dissídios coletivos permitiram ao aparato estatal, o controle do movimento sindical, criando a categoria de sindicatos oficiais, aqueles que eram reconhecidos pelo governo como representantes dos trabalhadores e que, portanto, faziam jus ao imposto sindical compulsório. Estavam criadas as bases de apoio da estrutura sindical corporativa, que marcariam as experiências de organização da classe trabalhadora até os dias atuais no Brasil.

O movimento cívico militar toma o poder, em março de 1964, instalando no Brasil, um governo ditatorial militar que mostra, no final da década de 70, os primeiros sinais de uma profunda crise, tanto pelo modelo econômico adotado, quanto pelo crescimento dos conflitos internos no bloco de poder. Junto a este quadro de crise econômica, o governo, na ânsia de recompor à burguesia suas taxas de acumulação do capital, toma medidas que impõem pesadas perdas econômicas aos trabalhadores, fermentando o bolo que já crescia na sociedade civil quanto a necessidade de redemocratização, semeando o caminho para o crescimento da capacidade de organização da classe trabalhadora. A prova disso foi o ciclo de greves que se abriu no ano de 1978 e se estendeu até a década de 1980, e também a expressiva expansão dos movimentos associativo e sindical no período, como bem define Souza:

Neste período, a expansão do movimento associativo foi marcante, sendo registrados 2251 novos sindicatos, dos quais cerca de 54% representavam trabalhadores rurais. Outro fator significativo foi a expansão do sindicalismo das classes intermediárias, decorrentes do aumento de 68,4% no número de sindicatos de profissionais liberais nessa década. (Souza, 2002, p.130,131).

Este período marca a eclosão do Novo Sindicalismo no Brasil, embora o golpe militar de 1964 tenha desarticulado a CGT²⁴ e reafirmado a tutela do Estado sobre o movimento sindical. A história do sindicalismo docente no Brasil, apesar de suas

²⁴ Central Geral dos Trabalhadores, foi fundada no dia 21 de março de 1946.

especificidades, não difere muito da história do movimento sindical urbano. Está aí a importância de se compreender em que momento histórico, econômico e político é desencadeado o novo sindicalismo, dentro do movimento docente. As organizações que apregoavam a defesa dos direitos dos trabalhadores da educação e, por consequência, as melhorias nas condições de trabalho, principalmente dos professores, não surgem com o movimento conhecido como novo sindicalismo. Existem registros de associações e sindicatos de professores, anteriores a este processo, e que resgatam em seu tempo histórico, as diversas tentativas de organização da classe trabalhadora. Porém, devemos evidenciar a grande ruptura que o novo sindicalismo representa com as velhas práticas e estruturas que existiam no Brasil, nos séculos XIX e boa parte do século XX. Além de diferentes práticas políticas e de organização que este movimento representa em relação ao sindicalismo cartorial, também devemos nos ater às mudanças que a Constituição da República de 1988, traz ao movimento sindical brasileiro, pois esta Carta Magna assegura o direito de sindicalização aos servidores públicos, trazendo também uma forte transformação na estrutura sindical brasileira, já que anteriormente a ela, os professores da rede pública reuniam-se sob a forma associativa e os da rede privada, já sob a forma sindical.

A fundação do Centro Estadual de Professores (CEP), em 1979, é o marco fundamental do novo sindicalismo na história das organizações docentes do Rio de Janeiro, não só por representar uma forma mais combativa de sindicalismo, mas por proporcionar um instrumento de luta superior àqueles existentes até então, principalmente ao reunir grande parte da categoria docente em uma mesma entidade, permitindo ao movimento sindical, capacidades de mobilização e inserção muito maiores nos profissionais de educação. Esses fatos seriam evidenciados e demonstrados nas mobilizações que ocorreriam na década de 80, pelo fim da ditadura cívico-militar no país, aproximando definitivamente a luta do movimento sindical docente do Rio de Janeiro das demais entidades da organização da classe trabalhadora no Brasil.

A integração da Sociedade Estadual dos Professores do estado do Rio de Janeiro (SEP), fundada em 1977 com outras entidades mais antigas, e que também buscavam representar os professores, como a União dos Professores do Rio de Janeiro (UPRJ) e a Associação dos Professores do Estado do Rio de Janeiro (APERJ), é o marco do nascimento do CEP/RJ, representando um avanço no fortalecimento do movimento sindical docente do Rio de Janeiro, capaz de apresentar à sociedade civil, uma força

política sindical responsável pela direção e organização das lutas pela educação, na década de 1980. A fusão do Estado do Rio de Janeiro com o Estado da Guanabara, em 1975, traz ao pleito reivindicatório dos professores públicos, agora do novo Estado, um novo elemento, um novo item na pauta de reivindicações: a equiparação de salários e carga horária de todos os professores, tanto os da ativa quanto os já aposentados, juntando-se às pautas mais antigas, oriundas ainda na década de 1970, que reivindicavam a aposentadoria especial e a elaboração do estatuto do magistério. Como bem define a professora Kenia Miranda, em sua tese:

Tanto os aposentados, como os funcionários em atividade enfrentaram problemas com a diferença que havia entre os salários dos dois antigos Estados. A equiparação do pessoal da ativa seria lenta. O magistério que representava 60% do total do funcionalismo, foi o setor que mais esperou. Somente em 1977, os vencimentos foram nivelados. Por sua vez, os aposentados, não fazendo jus à equiparação salarial que foi sendo feita com os funcionários da ativa, ficaram com seus salários defasados, o que pode ter motivado o início da organização desse setor do funcionalismo e do magistério. (Miranda, 2011, pp. 53 – 54)

Esse novo elemento na pauta de reivindicação foi capaz de alavancar a unificação das entidades representativas dos professores. A UPRJ, diante desta nova realidade e sendo a entidade mais estruturada das três, inicia o debate de unificação das entidades, tal qual a orientação da Central de Professores Brasileiros (CPB). Porém, ainda existia um grande entrave à organização sindical de todos os professores reunidos sob o mesmo sindicato. A legislação sindical vigente no país, que ainda proibia a sindicalização do funcionário público, possibilitava a sua associação às entidades recreativas, assistenciais ou culturais. Porém, estas entidades não detinham o poder legal de representação do funcionário público, como determinava a CLT. Essa imposição legal subjulgava os professores públicos do Rio de Janeiro e Niterói a uma grande fragmentação, pois em 1975, contavam com oito associações docentes: Associação dos Educadores de Música do Estado da Guanabara, Associação dos Professores de Educação Física do Rio de Janeiro, União dos educadores da Cidade do Rio de Janeiro, Instituto de Professores Públicos e Particulares do Rio de Janeiro, Associação de Professores Públicos do Ensino Médio, União dos Professores Primários do Estado do Rio de Janeiro, Associação dos Professores do Estado do Rio de Janeiro, além da própria UPRJ. O processo de unificação de parte dessas associações docentes em um único órgão representativo foi possível através da reunião em um mesmo contexto histórico de aspectos econômicos e

políticos dos trabalhadores, processo capitaneado pela Sociedade Estadual dos Professores do Rio de Janeiro (SEP/RJ), fundada em 1977.

As reivindicações iniciais, que agora uniam os professores da rede pública do Estado do Rio de Janeiro, tinham como base, ainda fundamentalmente, questões econômicas. No ano de 1977, faziam parte destas reivindicações a equiparação do salário dos quadros do magistério do antigo Estado do Rio de Janeiro com o Estado da Guanabara e também a revogação do decreto do prefeito Marcos Tamoyo²⁵, que aumentava a carga horária semanal obrigatória de trabalho de 15 para 18 horas, mantendo o mesmo salário. Essa pauta de reivindicação foi entregue sob a forma de abaixo-assinado à Secretaria Estadual de Educação, à Assembleia Legislativa e à Câmara de Vereadores. Percebendo o aumento nas insatisfações nos professores, o SEP lança um manifesto, convocando os professores à reflexão e à união por melhores condições de trabalho e vida. Esse movimento embrionário na organização das reivindicações dos professores, iniciado ainda no ano de 1977, foi a semente plantada em terreno fértil das insatisfações que assolavam os professores. Essas discussões no interior da categoria, permitiram a elaboração de uma pauta unificada para a campanha salarial no ano de 1978.

Podemos considerar que as reivindicações de 1978 representavam um avanço em relação ao ano anterior, pois além das reivindicações econômicas, a pauta foi acrescida de reivindicações quanto a melhoria das condições de trabalho, liberdade de organização e exigência da participação dos educadores na formulação das políticas estaduais educacionais. Como podemos evidenciar em matéria publicada no jornal “O Globo”:

Participação de professores nas decisões referentes ao ensino; liberdade de manifestação; adicional universitário aos professores primários; pagamento de triênios aos professores contratados; equiparação salarial dos professores do antigo Estado do Rio e do antigo Estado da Guanabara, sem perda de vantagens. (Jornal O Globo, 03 dezembro de 1977.)

Toda essa pauta foi entregue à secretária estadual de educação, Myrthes Wenzel, ainda em outubro de 1978, sob um forte esquema de repressão policial, próprio de ditaduras e Estados autoritários, que teimam em não reconhecer o direito à organização dos trabalhadores. Diante dessa forte repressão, a direção do SEP lança uma carta aberta à população, solicitando apoio aos professores e denunciando as condições precárias de

²⁵ Marcos Tito Tamoyo da Silva, nascido no Rio de Janeiro, em 7 de setembro de 1926 e morto em 17 de abril de 1981, foi prefeito do Rio de Janeiro entre 1975 e 1979.

trabalho e renda pela quais passava a educação do Estado do Rio de Janeiro, e afirmando que aos docentes eram negadas a opinião e ingerências sobre as leis e reformas que, tramadas em gabinetes, eram impostas como soluções milagrosas. Entretanto, o novo movimento docente surgido em bases plantadas no novo sindicalismo, estava mesmo se transformando. Os novos dirigentes do recente SEP demonstravam um perfil mais combativo e aguerrido. Eram lideranças formadas na militância socialista e anarquista, muito diferentes dos burocratas do sindicalismo cartorial. Portanto, a partir daquele momento, imprimiram a nova entidade, resultante da unificação de uma grande parcela do movimento docente do Rio de Janeiro, a nova marca do movimento sindical brasileiro, a capacidade de realizar grandes mobilizações – esta que seria a marca do Novo Sindicalismo.

O ano de 1979 é um grande marco no movimento sindical docente. Duas greves realizadas, uma em março e outra em agosto neste ano, pela categoria, seriam decisivas para a organização e unificação da luta dos professores no Estado do Rio de Janeiro. A primeira greve, de 1979, foi dirigida pela Sociedade Estadual dos Professores (SEP/RJ), entidade recém-formada e que não detinha grande número de filiados; a segunda, já pelo Centro Estadual dos Professores (CEP/RJ), entidade que unificou a UPERJ, o SEP e a APERJ, ainda durante o segundo período de greve, e que reunia as diferentes correntes do movimento, inclusive as mais moderadas. Nesse momento de eclosão do Novo Sindicalismo no Rio de Janeiro, faz-se necessário evidenciar que também ocorriam as primeiras greves de professores em diversos estados brasileiros, tendo como exemplo, os estados de São Paulo e Paraná.

O ano de 1979 prometia e já no início do ano letivo, mais especificamente no dia 11 de março, realizou-se uma assembleia no sindicato dos operários navais, em Niterói, com a presença de mais de cinco mil professores das escolas municipais e estaduais de 1º e 2º graus, que decidem entrar em greve por melhores condições de vida e trabalho e em oposição ao plano de cargos proposto pelo governador Faria Lima²⁶ (ARENA)²⁷. Mesmo contando com uma grande repressão de um governo ditatorial e a ameaça de decretação de ilegalidade, pois a lei não permitia greves aos servidores públicos, o

²⁶ Floriano Peixoto Faria Lima, ou simplesmente Faria Lima, nasceu no Rio de Janeiro, em 15 de novembro de 1917 e faleceu no Rio de Janeiro, em 9 de julho de 2011), foi um militar e político brasileiro. Foi governador do Rio de Janeiro no período de 15 de março de 1975 até 15 de março de 1979.

²⁷ Aliança Renovadora Nacional (ARENA) foi um partido político brasileiro criado em 1965 com a finalidade de dar sustentação política à ditadura militar instituída a partir do Golpe de Estado no Brasil em 1964

movimento grevista encontra uma grande adesão dos professores do município e do estado do Rio de Janeiro. Ainda no quarto dia da greve, assume o cargo de governador do estado o Sr. Chagas Freitas²⁸ (MDB)²⁹, tendo como compromisso público a negociação com o movimento de greve. No dia 24 de março, os professores decidem suspender a greve e aguardar as negociações que não deveriam ultrapassar os sessenta dias. As negociações não avançam e no dia 24 de julho, em nova assembleia, é aprovada a fusão da UPRJ, SEP e APERJ, sob a denominação de Centro de Professores do Rio de Janeiro, CEP-RJ, tendo como o seu primeiro presidente provisório, Godofredo da Silva Pinto. Também nessa mesma assembleia, é iniciado um novo movimento de greve, agora não mais um movimento exclusivo de professores, pois se juntam ao movimento grevista a Sociedade Estadual das Merendeiras, Inspetores, Trabalhadores e Serventes (SEMITS).

Esse novo movimento foi feito fora das escolas e sem assinatura de ponto, introduzindo uma nova metodologia de luta entre os professores: o piquete na porta do local de trabalho. Esse novo movimento é duramente reprimido pelos governos estadual e federal, demonstrando a truculência própria de governos ditatoriais. Por um lado, o governo se apressava em invocar a lei de segurança nacional e decretar a greve como ilegal; por outro, a tentativa de desestabilizar o movimento ao anunciar uma baixa adesão até o momento insistente. A greve continuou, apesar da cassação da entidade e da prisão e perseguição de suas principais lideranças. Em 17 de agosto, o CEP realiza uma nova assembleia onde as opiniões se dividiram entre a continuidade ou não do movimento grevista. Vence a tese da continuidade, mas surge neste momento, uma corrente de oposição à diretoria do CEP. Em 25 de agosto, em nova assembleia, a greve termina com o compromisso do governo de pagar o aumento prometido em março do mesmo ano.

Apesar de surgirem divergências e cisões no interior da direção do CEP, ao longo da histórica greve, entre o novo e o velho sindicalismo, principalmente pela forma de condução da greve e também em torno da proposta de manutenção do calendário do governo para o pagamento dos novos pisos, o movimento conseguiu fazer da greve de 1979, uma experiência fundamental na história do sindicato, ao conquistar um piso de cinco salários mínimos como piso salarial a um professor regente, em início de carreira,

²⁸ Antônio de Pádua Chagas Freitas, nascido no Rio de Janeiro, em 4 de março de 1914 e falecido em 30 de setembro de 1991. foi um jornalista e político brasileiro; governador da Guanabara (1971 a 1975) e do Rio de Janeiro (1979 a 1983).

²⁹ Movimento Democrático Brasileiro (MDB) era um partido político brasileiro que abrigou os opositores do Regime Militar de 1964

pauta esta que se perpetuaria como uma das principais bandeiras dos professores nos momentos posteriores. Também é necessário ressaltar que o CEP, durante este período de greve, teve seu registro cassado, sua sede lacrada e sua parca estrutura física colocada sob intervenção da repressão ditatorial. Suas diretoria e militância foram perseguidas, investigadas e até presas pelos órgãos de repressão do Estado. Mesmo diante de tamanha repressão ao CEP, este desencadeou diversas campanhas pela sua reabertura, apoiadas nos movimentos sociais e na própria sociedade civil. Todavia, apesar dos esforços das entidades nacionais, como a Central de Professores Brasileiros (CPB), o CEP só adquire sua condição de legalidade em 1983.

Foi também durante este período que o CEP realizou uma expressiva eleição de sua primeira diretoria, basicamente formada pela diretoria provisória e eleita em chapa única com a participação dos cerca de sete mil e quinhentos professores filiados à entidade, mesmo sofrendo uma brutal ameaça das forças de repressão do Estado.

A diretoria provisória do CEP já recebeu, durante a última semana, inúmeras denúncias de repressão as eleições. A principal vem da própria secretaria estadual de educação e cultura que enviou ofício a todos os diretores de escola, proibindo qualquer atividade do CEP dentro desses estabelecimentos, ate mesmo a colocação de cartazes convocando para votação. (Jornal Ultima Hora. Rio de Janeiro 29/10/1979)

Com este movimento de tentativa de reabertura o CEP, os dirigentes do movimento acabam se aproximando do movimento nacional dos professores através da Central de Professores do Brasil (CPB), herdeira direta da Central de Professores Primários do Brasil (CPPB). Em 1979, a CPPB teve uma mudança substancial em seu estatuto, incorporando os professores secundários dos antigos ginásios, e passou a se chamar CPB - Confederação dos Professores do Brasil. Era uma ferramenta fundamental para a articulação do movimento em nível nacional. Porém, a relação seria marcada por divergências, já que esta entidade era marcada por seu caráter antidemocrático e o seu atrelamento ideológico a política do regime militar. As críticas dividiam a direção do CEP em duas vertentes: uma defendia a redemocratização da CPB como entidade capaz ainda de abarcar a luta nacional dos trabalhadores; outra corrente defendia a ruptura com esta entidade e a fundação de outra, capaz de representar os anseios do movimento dos trabalhadores. O grupo que defendia a ruptura era minoritário na direção do CEP e composto pelas correntes Trotskistas e o Movimento pela Emancipação do Proletariado (MEP), e acusava a CPB de além de ser atrelada à política governamental, ser também burocratizada, tornando-se distante das bases sindicais. Este movimento de ruptura,

reunido no Congresso Nacional de Profissionais da Educação (CNPE), realizado na cidade de São Paulo, acaba por se materializar com a fundação da União Nacional dos Trabalhadores em Educação (UNATE), no ano de 1981.

O grupo majoritário da primeira direção eleita do CEP, capitaneado por seu primeiro presidente, Godofredo da Silva Pinto, lança um documento nacional intitulado “Organização Nacional do Magistério”, cujo tema é a organização nacional dos docentes, defendendo a estrutura de federação da entidade e ao mesmo tempo, criticando o grupo que criara a UNATE, reconhecendo problemas na CPB, mas apontando que o caminho estava em redemocratizar a entidade, e não criar uma nova.

A Partir da constatação de que urge **FORTALECER** as entidades ESTADUAIS de base, fazendo delas o único **CANAL DE REPRESENTAÇÃO** e de **ENCAMINHAMENTO** das lutas do magistério em cada estado, é que julgamos, essencial para o movimento dos professores que a articulação nacional do magistério se de em torno de uma entidade de tipo **FEDERATIVO**, vale dizer, uma entidade a qual se filiem **ENTIDADES ESTADUAIS** (e não de professores avulsamente)”. (grifos e negrito no original) Godofredo Pinto, Maria Ângela Moreira Pinto e Marcos Gomes, Organização Nacional do Magistério, Rio de Janeiro, 1981

No período de 1982 a 1988, a CPB consolidou-se como entidade federativa e como principal via de organização do sindicalismo docente, mesmo no período em que era proibida a sindicalização para o funcionalismo público. Filiou-se à Central Única dos Trabalhadores - CUT em 1988. Os anos de 1984 e 1985 são marcados por disputas internas pela direção política do CEP. A chapa 2, perdedora do processo eleitoral que acabara de ocorrer com a legalização do Centro Estadual de Professores, formada majoritariamente por militantes do Partido dos Trabalhadores (PT) e da comissão Pró-CUT, atribui à direção da entidade, parte da responsabilidade pelas perdas econômicas acumuladas pelos professores pois, segundo este grupo político, a postura pouco combativa e negociadora da direção, frente à conjuntura, seria um dos fatores que contribuíam com a perda do poder de compra dos salários, que se acumulavam desde 1979. Nesta direção, a chapa oposicionista reivindicava as bandeiras da CUT e defendia o seu reconhecimento como instrumento da classe trabalhadora capaz de fazer oposição ao governo ditatorial. No ano de 1985 Godofredo Pinto, já eleito deputado estadual pelo MDB e até então o único presidente eleito e reeleito do CEP, licencia-se da presidência para assumir a vice-presidência da CPB, sob a presidência de Hermes Zanetti. Assume a

presidência interinamente do CEP, Hildezia Medeiros, que logo depois é eleita para presidi-lo pelo biênio 1986 e 1987.

Embora a direção do CEP tivesse a expectativa inicial de que o governo de Leonel Brizola³⁰ (PDT)³¹ poderia ser mais progressista e mais sensível no atender das reivindicações da categoria, nada disso ocorre. Portanto, diante de um quadro de perdas salariais, de um modelo educacional excludente e de uma direção do movimento contrária à greve, é favorável às negociações. Os professores, reunidos em assembleia, decretam o início do movimento de greve no ano de 1986. Com assembleias gigantescas – mais de trinta mil pessoas – realizadas no estádio do Maracanãzinho e uma adesão maciça da categoria, são apresentados ao governo as pautas de reivindicações: a instituição do plano de carreira, bandeira de luta presente desde antes da unificação das entidades, piso salarial de 5 salários mínimos e a defesa de escola pública para todos, proposta antagônica à expectativa seletiva dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).

Mesmo com todas as dificuldades no processo de negociação com o prefeito do Rio de Janeiro, Saturnino Braga³²(PDT), e com o governador Leonel Brizola, pelas tímidas contrapropostas apresentadas e recusadas pelas gigantescas e históricas assembleias, em 23 de abril de 1986, frente as ameaças do governo ao movimento, como suspensão dos salários e a ameaça de convocação de professores concursados para o reinício imediato das aulas, o movimento deliberou pelo fim da greve e pela aceitação da proposta do governo de piso de três salários mínimos e meio. À esta greve, seguiram-se paralisações, cujo objetivo era pressionar o governo para o cumprimento do acordo, objetivo que não foi de todo alcançado. Devemos destacar que a grande conquista, deixando um bom legado deste movimento, foi o fato do plano de carreira, elaborado pela categoria, ter se transformado em lei no estado e no município do Rio de Janeiro.

Ainda no ano de 1986, com a realização do II Congresso Estadual de Educação, duas teses oriundas das discussões nacionais tornam-se o centro da disputa: a posição da CUT, de oposição ao governo da Nova República, e da CGT, de conciliação. Após o debate das três teses apresentadas no Congresso, a plenária final decide pela filiação do

³⁰ Leonel de Moura Brizola, nascido em Carazinho em 22 de janeiro de 1922 e falecido no Rio de Janeiro em 21 de junho de 2004, mais conhecido por Leonel Brizola, foi um engenheiro civil e político brasileiro. Governou o Estado do Rio de Janeiro em dois mandatos: de 1983 a 1987 e de 1991 a 1994.

³¹ O Partido Democrático Trabalhista (PDT) é um partido político brasileiro. Foi fundado em 1979, logo após o início do processo de abertura política da regime militar.

³² Roberto Saturnino Braga, nascido no Rio de Janeiro, 13 de setembro de 1931 é um político brasileiro. Foi deputado federal, prefeito e vereador da cidade do Rio de Janeiro e senador da República.

CEP à Central Única dos Trabalhadores. Apesar da tentativa da direção do CEP de adiar a votação de filiação, os delegados votaram pela defesa da convenção 87 da OIT: fim imediato do imposto sindical, liberdade e autonomia sindical, sindicalização de funcionários públicos, direitos irrestritos de greve e revogação da lei de greve, fim da atual estrutura sindical e filiação imediata a CUT.

No ano de 1987, as perdas salariais que se avolumavam, desencadearam outro movimento grevista na categoria, que mesmo tendo de enfrentar a postura contrária da direção do CEP – pois esta continuava apostando no processo de negociação com o governo, através de uma comissão paritária – foi vencida e derrotada pela assembleia. Contudo, na prática, a greve não se constituiu como uma greve unificada entre estado e município, como defendiam os setores mais combativos do movimento. Além de já não contar com a grande participação dos movimentos anteriores, esta greve, que enfrentou o recente eleito governador Moreira Franco³³ (PMDB), teve como grande desfecho, a separação das negociações entre os professores do município e os do Estado.

A crise que se instalava na direção do CEP, desde os anos anteriores, fica mais evidente com a greve em curso e a contínua participação da direção na comissão paritária com o governo. O distanciamento entre direção e categoria fica mais evidente no III Congresso, quando apesar de todos os esforços da direção em aprovar a participação do CEP no Conselho Estadual de Educação e evitar a ampliação de participação do quadro social da entidade a todos os trabalhadores do ensino, os delegados do congresso aprovam todos os indicativos da tese de oposição. Portanto, a partir de 1987, com a ampliação dos quadros da entidade, embasados por todos os debates que já vinham sendo feitos no interior da categoria e permitindo a participação dos funcionários administrativos, o CEP passou a ser o CEPE: Central Estadual dos Profissionais da Educação. Diante desta situação insustentável, a direção do CEPE renunciou e assumiu à direção, uma comissão provisória. Em carta enviada à categoria, fica clara a impossibilidade da diretoria, presidida por Hildézia Medeiros, em dirigir o CEPE:

Nossa visão política, expressa em nossas propostas, vem sendo sucessivamente derrotada nos espaços de deliberação da entidade (assembleias, conselhos deliberativos, congressos). Isso significa que não somos hoje, representativos da parcela da categoria que tem

³³ Wellington Moreira Franco, nascido em Teresina, em 19 de outubro de 1944 é um político brasileiro, filiado ao PMDB. Atualmente é Ministro-chefe da Secretaria-Geral da Presidência do governo Michel Temer, e presidente da Fundação Ulysses Guimarães. Foi deputado federal pelo Rio de Janeiro, prefeito da cidade de Niterói (1977-1982) e governador do Rio de Janeiro (1987-1991).

participado destes espaços. (Carta enviada pela direção do CEP-RJ a seus associados em 16/11/1987.

A campanha salarial de 1988 tem início sob a direção de uma comissão provisória, que vai administrar até a realização de novas eleições. Mesmo sendo provisória e talvez pela sua composição majoritariamente formada por militantes do PT e cutista, esta direção mais combativa desencadeia a mais longa greve da história do CEPE. Aproveitando-se de uma conjuntura nacional favorável, já que a CPB, convocou a “paralisação nacional em defesa da escola pública e gratuita”, a direção do CEPE/RJ deflagra a greve geral da educação, recorrendo a uma carta aberta à comunidade para explicar os motivos que levaram à greve:

Os salários de todo o funcionalismo público estadual estão congelados desde março de 1987, sem definição de data e índice para os reajustes, que ficaram à mercê do arbítrio do Sr. Governador. (CEPE-RJ 1988.0

A greve, que até então seria a mais longa da história do CEPE, foi deflagrada como “greve de ocupação”, tendo como estratégia a participação dos trabalhadores nas escolas nos horários previstos para discussão, encaminhamento e preparação de materiais referentes ao movimento. Este movimento grevista acarretou um confronto entre o CEPE e o secretário de educação, que apesar das ameaças e tentativas de intimidação ao movimento, em sua primeira semana contava com mais de 90% de adesão. O Conselho Estadual de Educação, diferente de suas atuações anteriores, notificou o governador para que este encaminhasse a negociação com o CEPE, a fim de que o calendário escolar não sofresse prejuízos.

O CEPE, cumprindo o papel de liderança do movimento, convoca a união do funcionalismo público municipal do Rio de Janeiro, frente à conjuntura, buscando a reversão do arrocho salarial provocado pela “Nova Republica”, pleiteando um indexador de salário, um plano de carreira e a recuperação da data-base. No entanto, apesar de todos os esforços da direção da CEPE em conduzir uma greve conjunta entre profissionais do estado e do município, a greve da rede municipal seria logo encerrada com o atendimento de parte das reivindicações, pela prefeitura. O mesmo não ocorreria na rede estadual. A intransigência do governador Moreira Franco levou o movimento à continuidade da greve. Grandes atos públicos, vigílias e passeatas ao Palácio Guanabara marcaram este movimento, além, é claro, da truculência contumaz da Polícia Militar do Rio de Janeiro. (PMRJ). Diante de severas ameaças de corte de ponto, exonerações e perda de direitos funcionais, os professores, no limite da data imposta pelo governador

para o retorno das aulas ou a decretação de inviabilidade do ano letivo, saíram da greve. Segundo a Pesquisadora Marta Lima Moraes Silveira, pesquisadora e atual coordenadora do SEPE-RJ, as conquistas dessa greve histórica, pela duração, foram de caráter mais geral:

Reforma das escolas; atualização do Estatuto do Magistério; revisão das políticas pedagógicas de 1 e 2 graus, além do supletivo; revisão da legislação sobre a eleição de diretores de escolas; efetivação dos professores celetistas; concessão de licença sindical. (Moraes, 2002, pp.118.)

Foi durante este período bastante conturbado que ocorreu a eleição para direção do CEPE. Os dois candidatos que disputavam a presidência, Marcio Pinheiro, da chapa 1, e Florinda Lombardi, da chapa 2, faziam parte da comissão provisória. Ganhou o pleito eleitoral a chapa 2, capitaneada por Florinda Lombardi, militante do PT e dirigente do núcleo de Duque de Caxias. Este resultado eleitoral, com a chegada deste grupo político à direção do CEPE, traria impactos diretos tanto na organização do novo instrumento de luta dos trabalhadores, que estava por surgir com a nova Constituição, bem como na sua atuação em nível nacional. Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, que garantia ao funcionalismo público o direito a sindicalização, os profissionais de educação do Rio de Janeiro, reunidos em assembleia no dia 12 de dezembro de 1988, transformam o CEPE em SEPE (Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro). Esta transformação de Centro em sindicato só se efetiva após a Constituição, porém, o debate no interior da categoria perpassa toda a década de 1980.

O IV Congresso Ordinário do SEPE, Congresso Chico Mendes, tinha sido adiado por causa da greve do funcionalismo municipal, tendo como pauta as Políticas Nacional, Educacional e Sindical, Reforma do Estatuto e do Regimento Financeiro e Plano de Lutas. A categoria mantinha grande expectativa, principalmente no que dizia respeito ao enfrentamento do Governo José Sarney³⁴ e suas políticas econômicas atreladas às do FMI. Para o SEPE, o novo plano de estabilização do Governo Sarney representava mais uma intensificação da precarização econômica dos trabalhadores, um novo arrocho salarial e um claro benefício ao setor do capital financeiro. Neste congresso, o SEPE apontou para a necessidade de uma greve geral, como momento de unificação dos

³⁴ José Sarney de Araújo Costa, nascido em Pinheiro, em 24 de abril de 1930, é um advogado, político e escritor brasileiro, que serviu como o seu 31º Presidente de 1985 a 1990.

trabalhadores e para apresentação à sociedade, de uma proposta de solução classista da crise econômica.

No mesmo período, também se realizava o XXII Congresso da CPB, em janeiro de 1989, no qual foi aprovada a ampliação da base de filiados para todos os profissionais de educação. Porém, tal aumento de quadro e a ratificação do novo nome são admitidos em um congresso extraordinário. Em 1990, a CPB passou a se chamar CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, em um Congresso extraordinário, cujo objetivo foi unificar várias Federações setoriais da educação numa mesma entidade nacional. Com a unificação da luta dos Trabalhadores em Educação e o surgimento de novas regras de organização sindical, a CNTE ganha força com a filiação de 29 entidades e quase 700 sindicalizados em todo o país. Neste congresso, foi aprovada também a Campanha Nacional Unificada (CNU) para promover uma greve geral dos trabalhadores do ensino, tendo como eixos: “Fora Sarney”, contra o pagamento da dívida externa; contra as políticas subordinadas ao FMI; piso nacional unificado; jornada máxima de 20 horas semanais; paridade com os inativos, etc. O resultado deste congresso e tanto no seu quesito de aumento de base de filiados, quanto nas bandeiras de luta, irão aproximar a direção combativa do SEPE das políticas implementadas pela CNTE.

3.2 Do surgimento da CNTE ao rompimento com a CUT.

Absorção, em caráter individual ou "de grupo" e obtida por diferentes "métodos", de intelectuais ("elementos ativos") das classes subalternas pelas classes dominantes. Nele estão implicados: a modificação "molecular" dos grupos dirigentes, sua ampliação e a produção da desorganização política das classes subalternas. A concepção do transformismo como mecanismo de atração de intelectuais exige, por fim, que se considere o poder de atração de cada classe, que varia principalmente em função da sua "condensação ou concentração orgânica". (Coelho, 2012: pp. 301.)

A década de 1990 traz profundas modificações nos cenários político e sindical fluminense. A greve de 1989, suas disputas e seus resultados geraram um profundo debate no interior do movimento dos trabalhadores da educação do Rio de Janeiro, que buscava compreender o quadro de ofensiva neoliberal e o refluxo dos movimentos reivindicatório e sindical, mesmo diante de um acentuado processo de rebaixamento salarial. Já no campo nacional, a derrota da classe trabalhadora, no projeto eleitoral de

1989, e o início da derrocada moral da CUT, ao ter sua executiva Nacional cancelando uma greve geral, pois esta avaliava que seria apenas uma greve parcial, inviabilizando uma futura negociação para o conjunto dos trabalhadores.

“A gente pode jogar o jogo político, pode fazer alianças, pode fazer coalizões, mas para fazer política não é preciso estabelecer uma relação promíscua com ninguém.” (Luis Inácio Lula da Silva em entrevista a Emir Sader, 2013.)

No Partido dos Trabalhadores (PT), os elementos internos das mudanças são fundados nas vitórias eleitorais do PT em algumas cidades importantes, com grande máquina estatal, em 1988, que representou a integração ao regime político, que anteriormente combatia. Tal integração iniciou o processo de burocratização das lideranças que detém os cargos na administração do Estado, tanto no executivo quanto no legislativo; externamente, a ampliação da hegemonia neoliberal e a crise do chamado “socialismo real”. A revisão que esses elementos provocaram na concepção política do PT levou o partido a se apresentar como “pós-comunista” e “pós-socialdemocrata”, a afirmar, sem nenhum rigor conceitual, a democracia abstrata, descontextualizada, como um fim em si.

No campo da economia, a Articulação³⁵, à frente do PT, passa de uma posição nitidamente anti-imperialista, antimonopolista e antilatifundiária e da negação da ordem capitalista, a defender a possibilidade atrair em um “possível” governo petista, os capitais de monopólios e trustes. A crise ideológica é expressa, em especial, no 1º congresso, em 1991, em que a Articulação assume o controle do Partido dos Trabalhadores. O PT assumiu a tática da disputa pela hegemonia e elevava, cada vez mais, a democracia representativa como um valor universal e conciliava também com a economia de mercado. O problema, conforme fica evidente, não é a luta pela hegemonia, que deve ser travada pela classe trabalhadora, mas o conteúdo desta hegemonia, sua direção e sua ‘moral’: “democracia e mercado”. Torna-se explícito o abandono da perspectiva emancipatória que cedeu lugar às formas adaptativas ao sistema capitalista. Por fim, a mudança expressa pelo abandono dos referenciais teóricos marxistas.

O impacto das alterações nas formulações e nas práticas petistas se faz sentir no movimento sindical, em especial na Central Única dos Trabalhadores. Em 1991, surge, em lugar do sindicato que combate a colaboração de classes, o “sindicato cidadão” e

³⁵ Articulação — Unidade na Luta (AUNL) é a designação adotada a partir de 1993 pela principal tendência interna do Partido dos Trabalhadores (PT). Corresponde à corrente hegemônica no partido desde praticamente sua fundação em 1983, quando era conhecida como Articulação dos 113 ou simplesmente Articulação. Atualmente, a AUNL integra um campo de forças no PT denominado Construindo Um Novo Brasil.

negociador dos anos noventa. Assim, a CUT participa do “Entendimento Nacional” com Collor e participando nas câmaras setoriais, ao apoio à posse de Itamar Franco em defesa da governabilidade capitalista. Esta mudança de atitude e estratégia também reverbera no braço sindical educacional da CUT a CNTE que, juntas, aceitam participar do Fórum Capital Trabalho³⁶, criado pelo governo Collor e que aponta como receituário para os problemas nacionais, a visão Neoliberal. Portanto, faltavam às escolas a eficiência e a melhor gestão de recursos e verbas. Também no campo do debate educacional, começava a ganhar ressonância uma concepção de concertação social, contrariando os anseios da classe trabalhadora. Podemos demonstrar, como exemplo deste transformismo da CUT, a Carta Educação, assinada pela CUT e pela FIESP, entre outros:

Identificam-se duas questões na educação brasileira: uma associada à superação da ineficácia do sistema educacional regular, a outra ao tratamento emergencial das carências educacionais acumuladas decorrentes, em última análise, daquela mesma ineficácia. A primeira questão mereceu proposta de ação articulada com os meios de comunicação, legislativos e executivos para que se implante um sistema permanente de avaliação e recuperação do sistema escolar. A segunda demanda ações emergenciais relativas a analfabetismo e outras carências culturais da população adulta. (carta educação, fórum capital trabalho. pp. 30).

As políticas no âmbito nacional se replicavam na esfera estadual. O governo de Fernando Collor de Melo, para desqualificar e descredenciar a CUT como instrumento legítimo de luta dos trabalhadores, buscou na Força Sindical uma interlocução confiável para os conflitos entre capital e o trabalho. No âmbito estadual, o governo Moreira Franco e a Secretaria Estadual de Educação vão buscar na União dos Professores Públicos do Estado do Rio de Janeiro (UPPEs), o mesmo papel de conformidade e aceitação buscando o sindicalismo de resultado. No decorrer de 1992, na esfera estadual, eram desenvolvidos importantes debates e embates com o governo estadual, como também dentro do próprio sindicato. Com o governo estadual eram desenvolvidas críticas ao Programa Especial de Educação (PEE) e no projeto de escola em tempo

³⁶ Iniciado em dezembro de 1991, o Fórum resultou da compreensão de centrais sindicais de trabalhadores e de entidades empresariais sobre a necessidade de um diálogo entre Capital e Trabalho, para se discutir os problemas básicos da sociedade brasileira. Participavam deste fórum as entidades: Central Única dos Trabalhadores (CUT), Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT), Força Sindical(FS), Pensamento Nacional das Bases Empresariais (PNBE), Federação das Industrias de São Paulo (FIESP), Confederação Nacional do Transporte(CNT), Sociedade Rural Brasileira(SRB) e Organização das Cooperativas do Brasil (OCB)

integral dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)³⁷. Já dentro do movimento sindical, outros importantes debates ocorreriam no campo pedagógico na sua interface com a prática sindical.

O I Congresso de Educação e Unificação foi um marco desse processo. Nele, o SEPE avançou em uma proposta de educação para o conjunto da classe trabalhadora, as resoluções em torno da concepção socialista de educação na seção “carta de intenções e projeto de ação”. No ponto “Nossa concepção de escola”, recebe lugar de destaque a proposta de escola unitária, em clara referência à proposta político-pedagógica de Antônio Gramsci. Também neste congresso, foi unificada à base sindical, mais categorias de trabalhadores da educação, os especialistas em educação passaram a integrar o SEPE, Associação de Supervisores Educacionais do Rio de Janeiro (ASERJ) e a Associação de Orientadores Educacionais do Rio de Janeiro (ASOERJ) integraram-se ao sindicato, bem como promoveram uma reforma estatutária instituindo a direção colegiada. No ano seguinte, já no recente empossado governo Itamar Franco, leva à frente a lógica das parcerias e da política da concertação nacional do período Collor, entre empresários, governo e trabalhadores. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), também caminha na mesma direção negociadora da CUT e, visando alcançar o Piso Nacional, integrou o Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação Pública³⁸, contrariando a posição assumida pelo SEPE como proposta de educação para a classe trabalhadora e como política a ser defendida como plataforma salarial, no I Congresso de Educação e Unificação.

Esse descompasso também era vivido dentro da direção do SEPE, que naquele momento, era majoritariamente cutista, e que diante dos ataques e enfretamentos as políticas Neoliberais, buscava novas estratégias de enfrentá-las, já que junto com estas políticas, também foram desencadeadas campanhas com o objetivo de criminalizar socialmente a estratégia de luta dos trabalhadores, como também novas táticas de coerção com o estabelecimento da reestruturação produtiva, visando a progressiva diminuição dos empregos estáveis. As greves passavam a ser vistas como estratégias de

³⁷ Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), popularmente apelidados de Brizolões, foram um projeto educacional de autoria do antropólogo Darcy Ribeiro, que os considerava "uma revolução na educação pública do País". Implantado inicialmente no estado do Rio de Janeiro, no Brasil, ao longo dos dois governos de Leonel Brizola (1983 – 1987 e 1991 – 1994), tinha, como objetivo, oferecer ensino público de qualidade em período integral aos alunos da rede estadual.

³⁸ Documento síntese das propostas contidas no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) elaborado pelo MEC/ Ministro Murilo Hingel, a partir das orientações de organismos internacionais multilaterais - PNUD, UNESCO, UNICEF, Banco Mundial-, na Conferência Mundial de Educação para Todos, (Jomtien, Tailândia, 1990).

enfrentamento ultrapassadas. O movimento buscava, naquele momento, diversificar as formas de luta como alternativa à greve por tempo indeterminado. Foram feitos abaixo-assinados com a comunidade para a abertura de negociações com o governo, greves de 24 horas e meias paralisações, assim como campanhas publicitárias.

Este movimento da direção, ou nova conjuntura do sindicato não vai passar despercebido, pois no VI congresso do SEPE, realizado em 1994, a tese da Convergência Socialista assim aponta suas críticas a esta nova postura de conciliação:

A crise do SEPE está contida na crise geral do movimento sindical. A partir de 89, com a vitória de COLLOR, fortaleceu-se o movimento neoliberal: ataque as conquistas e direitos dos trabalhadores e de suas entidades, políticas de arrocho salarial e desemprego, privatizações aberturas do mercado para o capital internacional. Obviamente as políticas financiadas pelo Estado, como a educação e a saúde, já sucateadas pelos governos anteriores, sofrem um golpe brutal nessa nova conjuntura. Junto a esse ataque dos governos patronais, contudo, combinou-se uma evolução nos sindicatos, mesmo os cutistas e na própria CUT, no processo de burocratização dessas entidades, onde cada vez mais as direções se afastam da realidade de suas categorias e, ainda, a transferência do eixo da luta direta para as tentativas de articulações, sem as pressões da base, com os governos e entidades patronais. (SEPE. Caderno de Teses do VI Congresso do SEPE-RJ. Rio de Janeiro, 25 a 27 de novembro de 1994)

Os debates sobre o formato da direção do sindicato no VI Congresso, garantiram a alteração estatutária da composição da direção do SEPE. No ano seguinte é realizada a primeira eleição, sob os critérios de proporcionalidade e não mais da majoritariedade, como era prática histórica desde a fundação do sindicato. Este fato vai mudar a correlação de forças no interior da entidade e a forma de representatividade das correntes políticas que atuavam neste espaço. Com o mesmo objetivo de democratizar e aproximar as bases das estratégias de luta, seria aprovada também no VI Congresso, a eleição de representantes do SEPE na escola; portanto, o sindicato passava a ter um representante no local de trabalho. A resposta da categoria foi imediata, através da eleição de mais de mil representantes só na rede municipal do Rio de Janeiro, em um primeiro momento. Porém, ao longo do tempo, esta estratégia não garantiu o enraizamento do sindicato nos locais de trabalho, fazendo esse número decrescer rapidamente, pois não havia uma política de manutenção dos representantes, por parte da direção da entidade.

Na passagem do ano de 1994 para 1995, as políticas neoliberais ganham novo fôlego com a eleição de Fernando Henrique Cardoso (FHC, PSDB). O neoliberalismo se consolidaria no país como opção política, oriundo do Ministério da Fazenda do governo

Itamar Franco (PRN/PMDB) e tido como o responsável pelo enfrentamento da crise hiperinflacionária através do Plano Real. O plano Real levou à derrota na disputa presidencial, mais uma vez, do candidato Luís Inácio da Silva (PT). Como o próprio Lula reconhece em entrevista para a folha de São Paulo (1998), “quem viveu com a inflação a 80% ao mês e agora está vivendo com a inflação de 5% ao ano sabe que isso faz uma diferença desgraçada no poder aquisitivo”. Ainda nesta ótica, afirma que “Se o PT se apresentar dizendo que é contra a estabilidade, qualquer candidato vai quebrar a cara, porque o povo e todos nós somos favoráveis à estabilidade.”

Com este respaldo popular, há neste período um ascenso do neoliberalismo. Portanto, neste período, podemos afirmar que há condensação das propostas neoliberais de Reforma do Estado e que esta se materializa através da criação do Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE). Não tardaram as propostas de "choque de gestão" nas administrações públicas estaduais, baseadas na eficácia e produtividade, lemas entoados desde os liberais como Friedrich Hayek e Milton Friedman, como o remédio capaz de modernizar o Estado. O Plano Diretor da Reforma do Estado, ao afirmar que a crise brasileira da última década era a crise do Estado (Brasil,1995), defendia a Reforma do Estado como “instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia. Somente assim seria possível promover a correção das desigualdades sociais e regionais”. Nessa direção, o documento apontava para a transformação da administração pública baseada em conceitos de administração gerencial e eficiência, através da privatização de empresas estatais, flexibilização da estabilidade dos servidores públicos e redução e modernização do Estado através de Parcerias-Público-Privadas (PPP).

No que diz respeito aos trabalhadores da educação, as reformas visavam incidir sobre os seus direitos trabalhistas e as suas organizações sindicais, e visavam a expropriação do conhecimento no exercício do trabalho. O jornal do sindicato chamou a atenção da categoria para o teor das políticas neoliberais na educação, atreladas aos conceitos de produtividade e eficiência da gestão:

Não é por acaso que, ao assumir a presidência, FHC anunciou suas metas na área da educação: Currículo Básico Nacional, Avaliação do desempenho da escola, elaboração e distribuição do livro didático, educação à distância (formação docente e discente) e fortalecimento da gestão escolar (alocação de recursos). (SEPE. Conselho de Classe, ano IV, nº 16. Rio de Janeiro, 14/09/1995, p.5.)

Estas políticas não demorariam muito a serem espelhadas nos âmbitos estadual e municipal. Já no ano de 1996, seriam implantados o Plano de Exonerações Incentivadas, com o claro objetivo de reduzir o tamanho do Estado, e a proposta de Qualidade da Educação da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEE-RJ), com o claro objetivo de introduzir a competitividade entre os trabalhadores e a meritocracia. O impacto negativo da reforma do Estado, nos governos estadual e municipal, na educação pública, seria evidente pelas condições materializadas na insuficiência do salário para a manutenção dos profissionais da educação, na precariedade emblemática dos prédios públicos e na inexistência de recursos didáticos. Porém, a face mais dramática e cruel destas propostas seria a inserção da concepção de uma gestão eficiente dos recursos disponíveis, através de terceirizações, e a introdução da lógica da produtividade associada à competitividade no interior dos sindicatos e centrais sindicais dos trabalhadores.

A adesão da CNTE ao programa de reformas definido na Conferência Mundial Educação para Todos foi realizada no apoio ao Plano Decenal, assinado, em 1993, no governo do presidente Itamar Franco (1993-1994). As propostas de erradicação do analfabetismo e ampliação de recursos para a educação foram elementos elencados pela entidade como suficientes para a composição de uma frente de organizações da Sociedade Civil para cancelar o Plano Decenal Educação para Todos (1993-2003). O Brasil passou a compor o grupo dos nove países que seriam assessorados pelo Fórum Mundial Educação para Todos na luta pela universalização das Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS), condição indispensável para a formação de um trabalhador adaptado às novas demandas tecnológicas de um mundo cada vez mais globalizado. O apoio da CNTE ao plano não era contraditório aos programas aprovados nos encontros e congressos da CUT no início da mesma década que apostavam na formação, com previsão de utilização, inclusive, do Fundo de Amparo do Trabalhador (FAT), para a “empregabilidade”, termo usual nos documentos da central, desde então, segundo pesquisa realizada por Souza (2002; 2015).

Diante aos avanços e das consequências das formulações, principalmente políticas e pedagógicas do Estado do Rio de Janeiro, principalmente através da proposta de Qualidade da Educação e da política da CUT de participar das negociações da reforma da previdência, proposta pelo governo federal, o SEPE convocou um seminário

estadual extraordinário para debater o anteprojeto e a posição da CUT. No campo estadual da proposta da qualidade da educação, o SEPE, após debates no seminário, destaca que a proposta de qualidade está sob a lógica da mercadoria e lança em seu jornal “conselho de Classe”, uma série de textos que tentam traduzir para a categoria esta lógica de mercadoria, preparando assim, a classe trabalhadora para o enfrentamento desta política:

Para entendermos o documento “Proposta de Qualidade da Educação”, precisamos situá-lo dentro das linhas gerais do projeto neoliberal, que pretende enfatizar um tipo de qualidade (voltada para a competitividade) para uma minoria. Não é por acaso que o documento não fala em nenhum momento na dimensão quantitativa da educação, dando a entender que o problema educacional é puramente qualitativo, como se não houvesse falta de professores, falta de material, falta de salário, falta de escolas, etc. (Conselho de Classe, nº 20, 22-03-1996.)

Já no campo federal, as reforma do Estado, nos anos 1990, caminhavam na direção das reformas como: a reforma da previdência, a sindical e a administrativa. O posicionamento da CUT, de participar de negociações com o governo federal sobre a reforma previdenciária e realizar o "acordo da previdência", seria a principal fonte de polêmica no interior do movimento sindical. O presidente da CUT, Vicente Paulo da Silva³⁹, aceitou negociar a proposta do sistema previdenciário, que substituía o modelo da “aposentaria por tempo de serviço” pelo da “aposentadoria por tempo de contribuição”. Para o SEPE, instalou-se um paradoxo entre aquela ação e os princípios cutistas:

O acordo-protocolo acertado entre o presidente da nossa Central, companheiro Vicentinho, e o Governo Federal, é contrário à manutenção e avanço dos direitos da classe trabalhadora, defendidos pela CUT.(SEPE. Boletim Especial. Rio de Janeiro. Nº 1, setembro, 1999).

Nesta perspectiva, o seminário estadual extraordinário do SEPE decidiu pelos seguintes encaminhamentos à Direção Nacional da CUT, fazendo publicar no Conselho de Classe, ano V, Edição Especial. Rio de Janeiro, 09/02/1996.

- 1) A CUT não pode nem deve abrir mão de qualquer conquista da classe trabalhadora, seja do setor público ou no privado;

³⁹ Nascido no Rio Grande do Norte iniciou sua carreira no movimento sindical em 1977 em São Paulo. Foi membro da comissão de mobilização greve de 80 e em 1981 foi eleito presidente de Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema. Em 1994, foi eleito Presidente da Central Única dos Trabalhadores - CUT Nacional. Foi reeleito em 1997.

- 2) A CUT deve se retirar desta negociação, já que nestas condições, o resultado é conhecido e significa perda de direitos por parte dos trabalhadores. [...];
- 3) Se o governo quiser negociar seriamente com a CUT, antes disso deve retirar o seu projeto de reforma previdenciária, que está tramitando no Congresso;
- 4) A CUT deve chamar, imediatamente uma plenária de base, com o objetivo de fazermos um balanço da situação que os trabalhadores e a CUT estão atravessando e de decidirmos os próximos passos da nossa luta contra a reforma da previdência do governo FHC e seus planos neoliberais.

Portanto, o SEPE reage de maneira oposta à ideologia da conciliação de classes, a qual a CUT já mostrava as primeiras evidências de pactuar por esta tendência em seu interior, de acordo com as disputas visíveis nos CONCURTs do período. O ano de 1996 iria marcar a edição do VII Congresso do SEPE, tendo como tema principal, a resistência ao neoliberalismo. Nele, deliberou-se pela crítica específica às políticas educacionais por FHC, principalmente a criação, um ano antes, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)⁴⁰ e pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96.

Com os avanços das políticas neoliberais na educação, das quais a LDB era expressão mais real e palpável, tinha como objetivo a transferência da educação, da esfera do direito universal e consagrado, para a esfera da mercadoria. A sociedade civil organizou-se em torno do processo de configuração de um Plano Nacional de Educação (PNE), tentando, desta forma, disputar a hegemonia na educação pública brasileira. Visando este objetivo, várias entidades reuniram-se e deram origem ao Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública⁴¹, tendo como principal objetivo, tentar intervir no Plano Plurianual, processo este já havia sido mencionado tanto na Constituição Brasileira de 1988, como também previsto pela LDB. O Plano Nacional de Educação, proposta realizada pela sociedade brasileira, foi construído a partir de amplos debates nacionais, realizados nos Congressos Nacionais de Educação (CONEDs), com o objetivo de combater as políticas neoliberais na educação. Também se faz necessário realçar o papel fundamental e pioneiro desempenhado pelos CONEDs, como ponto de partida para as

⁴⁰ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) é um conjunto de fundos contábeis formado por recursos dos três níveis da administração pública do Brasil para promover o financiamento da educação básica pública

⁴¹ Durante a década de 1990, diversas entidades da sociedade civil reuniram-se no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Do Fórum surgiu a proposta do Plano Nacional de Educação (PNE da Sociedade Brasileira), projeto de lei 4.155/98, dirigido por Ivan Valente (PT) e subscrito por mais de 70 deputados, síntese dos I e II CONEDs, de 1996 e 1997.

lutas pela educação pública no país, a partir da perspectiva dos trabalhadores da educação e suas organizações sindicais. Até então, o debate sobre a política educacional ocorria por iniciativa da academia e das entidades científicas através das Conferências Brasileiras de Educação CBEs).

O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública identificou, na proposta do PNE do governo, elaborado com o objetivo de se contrapor ao projeto da "sociedade civil" – como também na exposição de motivos do ministro da educação, do governo FHC, Paulo Renato de Sousa – o objetivo de transferir a responsabilidade do poder público para a sociedade no financiamento da educação. Neste mesmo contexto de fortalecimento e de apresentar a lógica privatista na educação como única solução, a crise pela qual passava a educação pública é apresentada pelos defensores da política neoliberal como crise na gestão de recursos. Este não seriam escassos, mas sim, mal utilizados. Portanto, tratar-se-ia de apenas um problema de gerência, econômico e que seria resolvido simplesmente pela aplicação do receituário e dos mecanismos de combate à exclusividade do controle estatal, a promoção de avaliação de produtividade dos trabalhadores e de flexibilização das relações trabalhistas, para que com estas medidas, a ineficiência e o desperdício estatal fossem superados.

O papel das agências internacionais multilaterais, nos fóruns de construção desta política, do qual se destaca a Conferência Mundial de Educação para Todos⁴², em 1990, convocada como Banco Mundial e UNESCO, foram fundamentais nas delimitações das reformas educacionais de países europeus e América Latina e, em particular, no Brasil. Os discursos oriundos dos organismos multilaterais quanto à reforma educacional defendiam que, sem estas, o crescimento econômico e a redução da pobreza destes países, estariam em risco e fadadas ao fracasso. Assim, com o contumaz discurso de melhoria da eficácia do ensino, justificam sua intervenção. Contudo, o capital buscava, de fato, através da reforma, tomar a educação como um fértil campo para o mercado, através de projetos de diferentes matizes da educação básica, chegando na educação superior. No mesmo ano e na contramão das reformas, a rede municipal carioca garantiu uma importante vitória: a aprovação do Plano de Cargos e Salários, nas disputas na base governista de César Maia⁴³.

⁴² A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada de 5 a 9 de março de 1990, organizada pela UNESCO, ocorreu em Jomtien, na Tailândia. Durante a conferência, foi estipulada a Declaração Mundial de Educação para Todos.

⁴³ Prefeito do Rio de Janeiro (1993-1996), filiado ao PMDB.

No início de 1997, a fim de organizar a pauta de lutas frente aos ataques cada vez mais contundentes e que por hora estavam em curso, o SEPE realizou um Congresso Extraordinário de Educação, tendo como eixo central, o enfrentamento à política do FUNDEF (Lei federal 9.424/1996) e à nova LDB (Lei federal 9394/96), e também àquelas relacionadas às reformas restritivas dos direitos sociais, tais como os ataques à estabilidade dos funcionários públicos e à isonomia, a redução do quadro de pessoal, a criação de programas de demissões voluntárias e a disseminação das contratações irregulares e das terceirizações. Como síntese desse debate, o congresso elaborou a Carta da Educação, que definiu as lutas centrais dos profissionais da educação no campo da política educacional.

Além da legislação federal e das políticas de cunho neoliberal, acima apontadas, o congresso extraordinário também discutiu, como temas relevantes, a gestão da escola, a concepção de sindicato orgânico e as propostas de reforma estatutária do sindicato, pois foi exatamente a concepção de sindicato que dominou as teses congressuais. Os conceitos de sindicalismo cidadão e sindicalismo orgânico estavam na ordem do dia do debate sindical cutista. Podemos perceber a grande atenção dispensada neste tema e o surgimento das primeiras críticas públicas das correntes que atuavam no SEPE. Neste congresso, foram apresentadas 6 teses e quase todas versavam sobre o assunto. Vejamos dois exemplos que exemplificam bem o debate:

A tese de número 5, escrita pelo Movimento por uma Tendência Socialista (MTS), combatia o caminho escolhido pela CUT e pela CNTE, que agora buscava o consenso com os patrões e governos:

O papel de Vicentinho na “negociação” da emenda da Previdência, que abriu caminho para que FHC trocasse o “tempo de serviço” por “tempo de contribuição” na aposentadoria, é o exemplo claro dos efeitos dessa política: nós trabalhadores saímos perdendo. Cada vez mais se abandona a concepção de independência de classe que norteava a fundação da CUT. (SEPE. Caderno de Teses. Congresso Extraordinário de Educação do SEPE/RJ. Rio de Janeiro, abril de 1997, p.8.)

As críticas continuavam ao novo caminho adotado pela CUT e no apontamento de uma solução:

Atualmente, a direção majoritária procura políticas dentro do capitalismo para ter “crescimento econômico com distribuição de renda”. Nada mais utópico, já que o capitalismo tem uma tendência crescente a concentrar renda e riquezas nas mãos de uma minoria, gerando cada vez mais milhões de miseráveis. Para nós do MTS, a construção dessa nova direção exige a unidade de todas as correntes organizadas, companheiros e companheiras de opções partidárias

variadas que se contrapõem às políticas de capitulação privilegiadora da pressão institucional que levou a CNTE após participar dos diversos fóruns de discussão do governo para a aplicação do Plano Decenal de Educação, a assinar o Pacto de Valorização do Magistério, que apontava para um piso de R\$ 300,00, para uma proposta rebaixada mais tarde abandonada pelo próprio governo e das câmaras setoriais (os pactos firmados entre patrões, governo e trabalhadores, na prática aumentaram a produtividade das empresas, sem diminuir os índices de desemprego na região do ABC paulista. (SEPE. Caderno de Teses. Congresso Extraordinário de Educação do SEPE/RJ. Rio de Janeiro, abril de 1997, p.9.)

A tese 3, escrita pela corrente “Radicalizar na democracia para revolucionar a educação”, afirmava que existia um distanciamento entre a direção do sindicato e sua base de representação, pois afirmava que a decisão sobre o tema havia sido adiada para o congresso extraordinário, devido a uma manobra da direção em omitir tal informação da base:

No ponto sobre estrutura e organização sindical, a grande polêmica se manifestou na discussão sobre o “sindicalismo orgânico”. Enquanto uma ínfima minoria dominava a discussão encerrando entre eles tal divergência, a falta de acúmulo daquase totalidade dos delegados postergou a decisão em relação ao tema para o congresso extraordinário. (SEPE. Caderno de Teses. Congresso Extraordinário de Educação do SEPE/RJ. Rio de Janeiro, abril de 1997, p.6.)

Diante da crise vivida pelo movimento sindical brasileiro quanto a sua forma de atuação, a delegação do SEPE, presente no 6º CONGRESSO NACIONAL DA CUT (6º CONCURTO), realizado entre os dias 13 a 17/08/1997, realiza um movimento de forte oposição à proposta de moderação dos sindicatos, fundamentada no sindicalismo orgânico e defendida pela Articulação, corrente majoritária na CUT e no PT. Fruto do debate acumulado no último congresso extraordinário, em julho de 1997, o SEPE aprovaria a participação crítica no conselho fiscalizador do FUNDEF, elegendo o coordenador geral da entidade, Danilo Serafim, para representar o sindicato. O ano de 1998 traz uma grande novidade para a eleição do sindicato, após mais de uma década de disputas eleitorais ferrenhas, desta vez não houve disputa pela direção do sindicato. A diretoria do SEPE se elegeu sob a chapa única “Plantar, lutar, colher os frutos”, com o maior quórum das eleições realizadas no sindicato. Outro fato relevante do ano de 1998 foi a retomada dos movimentos de greve e de grandes atos públicos com participação da população. O grau de avanço do desmonte do Estado, e tanto os trabalhadores como a população – já esclarecidos de suas devastadoras consequências sociais – garantiu a mobilização dos trabalhadores da educação, em greve desde o início do ano letivo de

1998, tendo um forte apoio popular. Novamente, as ruas seriam ocupadas por protestos contra a grave crise pela qual passava a educação pública no estado.

As insatisfações com os impactos das políticas neoliberais levam a que, no dia 26 de agosto de 1999, ocorressem manifestações das quais participaram os militantes do SEPE, e que levariam mais de 100 mil pessoas a Brasília pelo “Fora FHC e FMI”. Diante deste quantitativo de trabalhadores que a oposição ao governo de Fernando Henrique Cardoso conseguiu reunir, novas estratégias de luta voltam a ser percebidas como viáveis. Por um lado, reacende a discussão em torno da greve geral e por outro, decide também a realização da Marcha em Defesa da Educação, que tinha como objetivo o combate às políticas de destruição da escola pública, através da apresentação de uma pauta reivindicativa nacional. Pegando carona nesta pauta, o SEPE decide somar as reivindicações estaduais. As reivindicações nacionais dos trabalhadores da educação diziam respeito às seguintes questões:

1) Ampliação dos recursos para a educação: 10% do PIB nacional para a educação em todos os níveis e modalidades; 2) Garantia de vagas na escola pública para todos, em todos os níveis e modalidades; 3) Erradicação do analfabetismo; 4) Garantia de custo aluno–qualidade; 5) Realização de um amplo censo escolar que abranja todos os alunos; 6) Situação sobre a violência nas escolas; 7) Críticas às diversas formas de racismo praticadas na educação e na sociedade; 8) Realização de um censo educacional, demonstrando o índice real de desescolarização; 9) Ênfase contra o trabalho infantil; 10) Prejuízos da nova legislação para a educação profissional; 11) Falta de política dos profissionais da educação; 12) Pseudoavaliação educacional desenvolvida pelo MEC.

Já em relação as lutas estaduais, foi apresentado pelo SEPE as seguintes bandeiras: 1) “Chega de decreto!”; 2) “Não mexa no plano de carreira!” 3) “Concurso para os funcionários da educação!” 4) “Não aceitamos calote: pagamento imediato dos atrasados”; 5) “5 anos sem reajuste: aumento já para todos!”; 6) “Bolsista não, concursados sim!”

No Rio de Janeiro, no dia 5 de outubro de 1999, mais de mil profissionais de educação das redes municipal carioca e estadual se somaram à população para o lançamento da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, organizado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e pelo Fórum Nacional de Luta por Trabalho, Terra e Cidadania. Nos primeiros dias de janeiro de 2000, a equipe técnica da secretaria de educação do governo do governador Anthony

Garotinho⁴⁴, por meio do decreto número 12.959⁴⁵, instituiu o programa “Nova Escola”. Este novo programa, travestido de política neoliberal, atingia um novo patamar no campo educacional do Estado do Rio de Janeiro. Via-se, pela primeira vez, a faceta do gerencialismo na rede educacional pública, que estabelecia a bonificação por desempenho e o achatamento salarial na realização da dupla jornada de trabalho.

O pacote administrativo e educacional do governo, além do aprofundamento da política de gratificações através da hierarquização de um prêmio de R\$ 100,00 para professores e de R\$ 50,00 para os funcionários, também estabelece uma situação contratual precária de professores estáveis, da criação da GLP (Gratificação por Lotação Prioritária). A GLP permitia a dobra da carga horária docente sem o equivalente salarial, através do pagamento de uma gratificação no valor de R\$ 370,00, para que professores aumentassem provisoriamente a sua carga horária, sem o pagamento de direitos tais como o 13º salário e férias. Esta última medida tinha como principal objetivo, tentar sanar a corriqueira falta de professores com que vivia a rede estadual. Estas medidas governamentais, ao contrário de seu objetivo proclamado, não impediram que as chagas e mazelas da educação pública voltassem a ocorrer no início do período letivo de 2000. As dificuldades vivenciadas pela população no acesso às matrículas nas escolas públicas estaduais desencadearam não apenas o confronto do SEPE com o governo, mas do governo com os pais e destes com o governo.

Diante dos ataques e ofensivas do governo do governador Anthony Garotinho à educação pública, os profissionais de educação, reunidos em assembleia, deliberaram por uma greve de advertência nos dias 22, 23 e 24 de fevereiro, dando assim início à campanha salarial. Também como estratégia de informar a população e de desgaste do governo, o sindicato iniciou uma campanha publicitária, através da distribuição de cerca de cem outdoors pela região metropolitana do Rio de Janeiro, contra as políticas de Garotinho, denunciando a falta de estrutura nas escolas, que não eram capazes de atender a demanda da comunidade por vagas, bem como a incapacidade da Gratificação por Lotação Prioritária (GLP) em resolver o problema de falta de professores.

No ano 2000, o SEPE realizou o IX Congresso, com o título de “500 Anos de Resistência Indígena, Negra e Popular”. Das 8 teses defendidas no plenário, 7 debateram

⁴⁴ Anthony William Matheus de Oliveira, mais conhecido como Anthony Garotinho, nascido em Campos dos Goytacazes em 18 de abril de 1960., É radialista e político brasileiro. Foi o 58º governador do Rio de Janeiro entre os anos de 1999 e 2002 e também candidato à presidência da república em 2002.

⁴⁵ Decreto nº 25959 de 12 de janeiro de 2000 do Rio de Janeiro, institui o Programa Estadual de Reestruturação da Educação Pública – Programa Nova Escola.

o avanço das políticas neoliberais, suas repercussões para os movimentos da classe trabalhadora e a crise no interior do SEPE. Não foi possível identificarmos as forças e correntes políticas que propuseram as teses, tendo em vista que as mesmas foram reorganizadas entre as apresentações das teses e a realização do congresso. Porém, há o registro dos representantes de cada tese, que realizaram a sua defesa oral no congresso: Tese 1- Wilton Porciúncula; Tese 2- Marco Túlio; Tese 3 - Danilo Serafim, Alcebíades Teixeira e Guilhermina Rocha; Tese 4- Gualberto Pitéu e Mônica Lins; Tese 5 - Vera Freitas e Guaraci; Tese 7 Marcos Romão, Beatriz Lugão e Alayr; Tese 8 - Roberto Simões.

A relação entre as forças políticas presentes na composição da diretoria proporcional do SEPE nunca navegou em mares tranquilos, representando ali os diversos fragmentos da esquerda brasileira – talvez por este motivo, nunca atingisse o consenso. Entretanto, neste momento, as dificuldades de organização da categoria ficavam mais evidentes e seriam atribuídas à diferentes causas. Em pelo menos duas das teses apresentadas, a 2 e a 7, as causas das dificuldades seriam responsabilidade exclusiva da direção do sindicato. Para os integrantes da tese 2, a atuação do sindicato era diretamente responsável pela dificuldade em resistir às políticas dos governos municipal, estadual e federal. Para os autores, havia um processo de burocratização da diretoria e o critério da proporcionalidade na eleição deveria ser alterado, retornando a majoritariedade. Já para os integrantes da tese 5, a questão do distanciamento entre a diretoria e base também estava presente, porém, não se tratava de uma questão meramente política. A real culpa pela paralisia no sindicato não era responsabilidade de uma corrente ou grupo político, mas sim, da própria estrutura do sindicato.

Ao final do congresso, foram aprovadas as principais bandeiras de luta, que deveriam organizar o movimento nos próximos anos:

“Todo apoio à luta dos trabalhadores de todo o mundo”; “Contra a intervenção dos EUA na Colômbia”; “Apoio à luta dos estudantes da Universidade Nacional do México”; “Imediata libertação de Múmia Abu Jamal”; “Fora o FMI de toda a América Latina”; “Fora FHC”; “Apoio ao MST e à reforma agrária dos trabalhadores”; “Apoio à luta por um salário mínimo digno e aumento já para todos os salários”; “Contra o pagamento das dívidas interna e externa”; “Contra as privatizações e pela reestatização sem indenizações das empresas privadas”; “Pela redução da jornada de trabalho sem redução

de salário”; “Pela taxa o das grandes fortunas”; “Pela manuten o dos nossos direitos e constru o da greve geral”.

O ano de 2001 se inicia e com ele uma nova campanha salarial da rede estadual. A pauta de reivindica es parecia uma c pia da d cada passada, os problemas que assolavam a rede estadual permaneciam latentes h  mais de uma d cada e as reivindica es permaneciam as mesmas. Tal reflexo se evidenciava no tema : “Nova escola, velhas mentiras” e tamb m nos teria os eixos: reajuste para todos em 1  de maio; trabalho igual, s rio igual, paridade com integralidade; manuten o do calend rio de elei o de diretores; cumprimento do plano de carreira; fim da municipaliza o do ensino; manuten o das 30 horas semanais para funcion rios administrativos. Mais para o fim das mobiliza es, seriam acrescentadas  s reivindica es, o repasse da contribui o dos filiados, descontado em folha salarial, e a anula o da redu o de parte das licen as sindicais. Entretanto, o sindicato deparava-se com a introdu o de um novo mecanismo de desorganiza o da categoria, a pol tica gerencialista, via projeto Nova Escola, promovia a competitividade dentro da pr pria categoria. Ao vincular gratifica es diferenciadas aos profissionais de acordo com o resultado da avalia o, semeando as cobran as entre os profissionais de educa o dentro do local de trabalho, os conselho de classe e a sala de professores virariam um ambiente de cobran a por metas.

As elei es para o SEPE que ocorreram no meio do ano de 2001, contaram com a disputa de quatro chapas e o seu resultado garantiu a maioria   duas for as pol ticas: Democracia Socialista (PT) e PSTU na composi o da diretoria, respeitando os crit rios de proporcionalidade. Portanto, t nhamos o seguinte resultado das elei es e, conseq entemente, a composi o da dire o para o mandato de 2001 a 2003:

Chapa 1: “Juntos na luta, fazemos o SEPE mais forte!” , que obteve 6.183 votos, o que corresponde a 39,83% do total de votos; Chapa 2: “SEPE de Luta e Democracia se faz com a Categoria”, que obteve 4.895 votos, o que corresponde a 31,53% do total de votos; Chapa 3: “Oposi o Muda SEPE”, que obteve 2.563 votos, o que corresponde a 16,51% do total de votos; Chapa 4: “Renovar, Democratizar, Fortalecer o SEPE – no Ch o da Escola”, que obteve 1.884 votos, o que corresponde a 12,14% do total de votos (dados extra dos da nominata da elei o do SEPE/2001, presente no arquivo do sindicato).

Al m das duas correntes majorit rias na composi o da dire o do sindicato, tamb m t nhamos a presen a de Articula o Sindical (PT), For a Socialista (PT) e

Movimento Terra Trabalho e Liberdade (MTL). A saída do Partido Democrático Trabalhista (PDT) do governo do Estado do Rio, já que Garotinho seria candidato a presidente da república no mesmo ano, foi marcada pela lavagem da escadaria da ALERJ, em um ato de protesto realizado pelo SEPE, vindo a ser empossada no cargo de governadora, Benedita da Silva⁴⁶ (PT), então vice-governadora de Anthony Garotinho, e tendo como seu secretário de educação Willian Campos. Logo nos primeiros dias de mandato receberam o SEPE, formando uma comissão entre o governo e os dirigentes sindicais para a elaboração de estudo e negociação das reivindicações da categoria que, naquele momento estava em greve. Sob a alegação de ser um governo oriundo da classe trabalhadora, criou-se uma expectativa positiva, no interior do movimento e na maior parte da direção do SEPE, formada naquele momento por militantes de diversas correntes do PT, de que o governo do Partido dos Trabalhadores estaria aberto à negociação com o sindicato e pronto a atender suas reivindicações históricas.

Porém, rapidamente a máscara da governadora Benedita da Silva cairia e seria demonstrada uma posição diametralmente oposta às expectativas vividas pelo profissionais de educação e dirigentes sindicais. Também por decreto, Benedita definiu o aumento de parcelas no pagamento do plano de carreira: em vez de 6 parcelas, como prometera Garotinho, passaria para 13 parcelas e, como resposta à continuidade de greve da categoria, determinou o corte de salários dos grevistas, encerrando o movimento grevista e frustrando o sonho de um governo que representasse a classe trabalhadora. Esta postura da direção, de acreditar na possibilidade de negociação, bem como em pedir votos para na eleição ao governo do Estado para chapa PDT/PT, dois anos antes, não passaria em branco. No XI congresso do SEPE, o seguinte aos fatos, as críticas viriam nas teses, como esta da oposição sindical:

A direção do SEPE traiu, quando pediu votos a Garotinho/Benedita na expectativa de que um governo do PDT/PT pudesse atender às reivindicações da categoria. Inocência ou oportunismo? Traiu quando participou de comissões de trabalho junto com o governo, enquanto a categoria se desarmava para a luta. Traiu quando, ao invés de denunciar o PT por ter construído um “Cavalo de Tróia” para a categoria – O Programa Nova Escola-, na Subsecretaria de Educação, jogou água na fervera da revolta da categoria frente a este programa perverso, que quebra a isonomia e estimula o individualismo. Traiu quando, somente após três anos de governo, a categoria atropela a direção e organiza, em 2002, 77 dias de uma das maiores greves da história do SEPE. (TESE da Oposição Sindical: Resgatar o SEPE da direita. SEPE. Caderno de

⁴⁶ Benedita Sousa da Silva Sampaio, nascida no Rio de Janeiro, em 11 de março de 1942 é uma política brasileira. Foi a 59ª governadora do Rio de Janeiro entre os anos de 2002 e 2003.

Teses do XI Congresso do SEPE/RJ. Rio de Janeiro, 9 a 11 de junho de 2005, p. 73.)

Há que se destacar que a CUT não apoiara o movimento de greve dos trabalhadores da educação do Rio de Janeiro, pelo menos desde o governo petista de Benedita da Silva ter assumido o governo.

Ainda no ano de 2002, o SEPE realiza o X congresso, que ainda vivendo a ilusão de um governo da classe trabalhadora, aprova o apoio à candidatura de Luiz Inácio Lula da Silva à presidência, da Coligação Lula Presidente: PT, PL, PCdoB e PMN, como também reafirma o princípio da proporcionalidade direta e qualificada para a composição da diretoria do SEPE.

Ao final do ano de 2002, o Partido dos Trabalhadores vence as eleições presidenciais. A eleição do operário e líder sindical, Luís Inácio da Silva⁴⁷, mostrou-se, logo no primeiro ano de mandato, um ponto de alteração da direção na organização da classe trabalhadora brasileira, o que se traduzia em esperança de combater as políticas neoliberais e rapidamente traduzida em decepções. Este processo não passa despercebido pelos trabalhadores da educação do Rio. Na avaliação do SEPE, que apoiou o PT através de deliberação congressual, ao destacar a importância da eleição de Lula como reação eleitoral às políticas neoliberais e as suas contradições:

Lula não vem sozinho. Carrega o peso de enormes contradições entre a origem no movimento sindical de vanguarda e as alianças por que optou, em nome de chegar enfim à presidência. As alianças por si só já dizem alguma coisa, mas o que nos diz mais é o programa imposto por elas ao PT. (AGORA é Lula. E agora Lula? Conselho de Classe. Rio de Janeiro. 07/01/2003.)

O pacto social de governabilidade, que só viabilizaria o bem-estar e a tranquilidade do capital em detrimento dos direitos do trabalhador, não demoraria a tardar. A Reforma da Previdência, que vinha sendo gestada desde o governo Fernando Henrique Cardoso, com a aprovação da PEC 33/1995, aprovada em 1998 e o PL nº 9/1999, tentativas de construção de uma previdência privada para os trabalhadores.

Devemos recordar que a categoria dos trabalhadores da educação, assim como o conjunto de trabalhadores, mobilizou-se contra a totalidade da proposta de reforma previdenciária e, em particular para os trabalhadores da educação, contra o fim da aposentadoria especial dos professores. O governo de Lula do PT apresenta a proposta

⁴⁷ Luiz Inácio Lula da Silva, nascido em Caetés, 27 de outubro de 1945, é mais conhecido como Lula, é um político, ex-sindicalista e ex-metalúrgico brasileiro. Filiado ao Partido dos Trabalhadores, foi o 35.º presidente do Brasil, entre 2003 e 2010.

de nova reforma da previdência, comprimindo ainda mais os direitos dos trabalhadores e, em especial, os do serviço público. A direção do SEPE envia uma carta ao presidente Lula e ao Ministro da Previdência, Ricardo Berzoini⁴⁸.

Estas cartas continham críticas à proposta de reforma com a qual o governo buscava levar à votação ainda no primeiro semestre de 2003. Estas observações não eram dirigidas somente à proposta de fim da aposentadoria especial, mas também às propostas de teto único, aposentadoria complementar e idade mínima, bem como a responsabilização dos servidores públicos por um suposto déficit na previdência social, esta última, tendo como objetivo a tomada da opinião pública, estreitamente ligada à hegemonia política, ou seja, sendo esta o pondo de contato entre a “sociedade civil” e a “sociedade política”, na concepção de Gramsci.

Em agosto de 2003, sob a liderança do Partido dos Trabalhadores (PT) e contando com a base de apoio do governo, a Reforma da Previdência foi aprovada. No dia 6 de agosto, a Proposta de Emenda Constitucional nº 040 (PEC 040) foi aprovada na Câmara dos Deputados (358 votos a favor, 126 contra e nove abstenções) e ainda em agosto, os deputados voltaram ao plenários liderados pelas mesmas forças políticas, e aprovaram a reforma e a taxaçoão dos aposentados em segunda votação. A primeira vitória neoliberal capitaneada pelo PT, um partido forjado na luta de classes e que promovera uma reforma contra os trabalhadores, abriria uma crise sem precedentes no interior do SEPE. Apesar da vitória nas eleições no mesmo ano, para o mandato 2003 a 2006 das correntes ligadas ao PT.

Resultado das eleições para 2003-2006: Chapa 1: Obteve 3.393 votos, o que corresponde a 20,688% do total de total de votos, indicando dez membros efetivos e dois suplentes. Chapa 2: Obteve 5.022 votos, o que corresponde a 30,620% do total de votos, indicando quinze membros efetivos e quatro suplentes. Chapa 3: Obteve 1.685 votos, o que corresponde a 10, 274% do total de votos, indicando cinco membros efetivos e um suplente. Chapa 4: Obteve 2.108 votos, o que corresponde a 13,463% do total de votos, indicando seis membros efetivos e dois suplentes. Chapa 5: Obteve 1.746 votos, o que corresponde a 19,646% do total de votos, indicando cinco membros efetivos e um suplente. Chapa 6: Obteve 2.347 votos, o que corresponde a 14,310% do total de votos, indicando sete membros efetivos e dois suplentes. (dados extraídos da nominata da eleição do SEPE/2003, presente no arquivo do sindicato)

⁴⁸ Ricardo José Ribeiro Berzoini, nascido em Juiz de Fora, em 10 de fevereiro de 1960) é um político brasileiro filiado ao Partido dos Trabalhadores e foi ministro da previdência no primeiro governo de Luis Inácio Lula da Silva.

Os laços frágeis da direção colegiada do SEPE continuavam a divergir sobre a condução do governo Lula pois, antes de ser um governo da classe trabalhadora, o governo Lula não tardou em demonstrar que era capaz de governar sobre a classe trabalhadora, capaz de apaziguá-la e travestir a vontade da burguesia como se vontade fosse da classe trabalhadora, como na Reforma da Previdência. Esta avaliação não foi compartilhada pelo conjunto da classe trabalhadora, nem pela maioria da direção do sindicato.

Diante destes acontecimentos na política nacional, o SEPE promove uma Conferência Estadual de Educação, que vai ocorrer no final do ano de 2003, tendo como tema, “Educação Hoje: Direitos, Reformas e Resistências”. O debate em torno das políticas educacionais nacional, estadual e municipal e as reformas da previdência, sindical e trabalhista, objetivaram construir um plano de lutas. Porém, na plenária final, a fim de definir o Plano de Lutas, não houve deliberação específica combatendo as políticas do governo Lula, tampouco repúdio às ações do ministro da previdência Ricardo Berzoini, e a posição transformista da CUT. Como este espaço não foi capaz de traduzir o descontentamento de parte crescente da categoria, bem como apaziguar as diferenças na direção colegiada do SEPE, faz-se necessário marcar um novo espaço de avaliação e planejamento das lutas. Uma nova conferência é marcada para ocorrer em novembro de 2004. Nesta conferência, os delegados se posicionaram contrários às reformas propostas pelo governo federal: sindical, trabalhista e universitária; pela retirada da CUT do Fórum Nacional do Trabalho e pela autonomia na organização dos trabalhadores. Nesse sentido, as críticas à atuação da CUT e da CNTE definiram a estratégia de:

Abrir o debate com toda a categoria sobre a relação do nosso sindicato com a CUT. Apontamos para o próximo congresso do SEPE, como fórum apropriado, para definir se o sindicato se manterá ou não filiado àquela central. Até lá, a direção deverá garantir: a) publicação de jornal específico sobre o tema, com espaço equivalente para as diversas posições. Este jornal será enviado a todos os filiados e distribuído nas escolas; b) organizar seminários em todos os núcleos e regionais até a primeira quinzena de junho/2005, garantindo a presença de companheiros que defendam as posições em debate sobre a CUT e demais temas da pauta do congresso. (BOLETIM do SEPE. Rede Estadual. Rio de Janeiro, 26/11/2004.)

Durante os preparativos para o XI Congresso do SEPE/RJ, intitulado como “Florestan Fernandes”, e durante a sua realização em 2005, já que o mesmo fora adiado

por divergências na direção do sindicato, a polêmica em torno da relação do SEPE com a CUT adquiriu não só a centralidade, como praticamente dominou todo o debate congressual. O congresso recebeu ao todo, 13 teses gerais e em todas eram tratadas a relação do SEPE com a CUT. As posições dos grupos e correntes, com teses inscritas no congresso sobre a relação do SEPE e CUT, eram as seguintes: desfiliação da CUT; desfiliação da CUT e adesão à CONLUTAS; não pagamento da contribuição mensal à CUT; permanência da filiação à CUT; permanência da filiação à CUT e realização de plebiscito na base, em novembro de 2005; permanência da filiação à CUT e realização de plebiscito em 2006.

Após a descrição inicial acima dos objetivos, agruparemos em três grandes blocos, assim como fez Kenia Miranda, 2011, UFF, em sua tese nas páginas 185 e 186, possibilitando assim, uma melhor visualização e análise das teses, suas estratégias e suas correntes partidárias:

O primeiro bloco realizava a crítica à CUT, propondo a ruptura com a central e a construção de uma alternativa de luta, da qual faziam parte as teses: 2, 8 e 12, formadas por militantes do PSTU e militantes “independentes”, por militantes do PSOL (MTL) e Oposição Sindical, respectivamente. A unidade do segundo bloco dava-se em torno da crítica à CUT, propondo a disputa no interior da central para reconstruí-la através de uma unidade de ação contra as reformas neoliberais e em defesa dos direitos trabalhistas, da qual faziam parte as teses: 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9 e 11, formadas por militantes independentes, assinatura individual de Renato Gonçalves, grupo petista e cutista ligado ao dirigente Marco Túlio Paolino. (PT), o Sindicalismo Socialista Brasileiro, corrente sindical do PSB, militantes da Unidade Classista (PCB), militantes da Ação Popular Socialista (PT/APS), militantes do PSOL (ENLACE) e CSC educação, respectivamente.

Devemos resaltar que a tese 9, embora defensora da permanência da filiação do SEPE à CUT, apresentava uma proposta diferente das demais. Conjugavam apenas a estratégia de reconstrução da central, através da construção da Oposição cutista, porém seus encaminhamentos não paravam nesta disputa, avançavam na proposta de realização de um plebiscito na base sindical para a deliberação sobre a continuidade ou ruptura da filiação à CUT. A unidade do terceiro bloco dava-se pela defesa da política da CUT, portanto, de permanência da filiação à Central e a defesa de um tensionamento dos rumos do governo Lula por parte dos movimentos sociais. Era composta pelas teses: 10

e 13, formadas por militantes do PCdoB e PT (Articulação Sindical), corrente majoritária tanto na direção da CUT, PT e SEPE.

Devemos considerar que as disputas em torno dos rumos da organização da classe trabalhadora, no XI Congresso do SEPE, a partir do ponto de mudança de rumo que significou a chegada do governo petista à presidência da república, em 2003, acabaram por resultar na permanência da filiação à CUT, por horas, mas remetendo a decisão à base da categoria, através da realização de um plebiscito. Porém, devemos ressaltar que este resultado de continuidade de filiação com plebiscito só foi possível pela forma de apresentação fragmentada, feita para votação do plenário final, já que a tese de permanência de filiação a CUT contava com maior número de delegados. Contudo, suas pequenas diferenças de encaminhamento permitiram a aglutinação de forças em torno da proposta vencedora. Por 445 votos a 278, passou a proposta de consulta as bases. Assim, ficou aprovada a realização do plebiscito na base da categoria e, sem quórum para definir a data e critérios, a decisão organizativa do plebiscito foi remetida ao Conselho Deliberativo do sindicato.

Assim, cumprindo determinação do conselho deliberativo, o sindicato publicou O Conselho de Classe Especial do XI Congresso, publicado no dia 01/11 de 2005, levando o debate à categoria das posições existentes no SEPE sobre o plebiscito, e a relação do SEPE e CUT, também marcando o plebiscito para ocorrer junto com a eleição para a diretoria da entidade. Com a participação de 20 mil eleitores, a maior do sindicato, no plebiscito realizado de 19 a 23 de junho de 2006, 61% decidiram pela ruptura com a CUT. Neste processo eleitoral para a direção do sindicato, as forças que defendiam a ruptura com a CUT também saíram vitoriosas, compondo o campo majoritário para a direção do sindicato no mandato de 2006 a 2009 que são compostas por militantes do PSTU, MTL, NOS, Reage Socialista.

Portando, o resultado expressivo de repúdio da categoria às praticas recentes da CUT, manifestou-se em todas as regionais da capital e nos maiores núcleos do interior. Após duas décadas de filiação à Central Única dos Trabalhadores, tendo inclusive feito parte de sua fundação, se encerra o ciclo cutista do SEPE. Porém, antes de significar uma solução para a crise sindical dos trabalhadores em educação, como também a da classe trabalhadora, vai, de fato exigir um avanço no processo de reorganização das lutas em outras bases. Logo, podemos concluir que a desfiliação da CUT, realizada pelo SEPE na primeira década do século XXI, mostrava apenas o resultado da experiência dos

profissionais de educação do Rio de Janeiro com o transformismo vivido pelo PT, do governo de Luís Inácio Lula da Silva e pela CUT. Entretanto, a crise aberta não era específica do SEPE, mas do conjunto das organizações classistas que tentavam resistir à revolução passiva.

3.3 A saída DO SEPE da CNTE a resistência a GIDE.

As feridas abertas com a saída do SEPE da CUT ainda repercutiam no cotidiano do sindicato. Com esta decisão, tomada em plebiscito por mais de 60% dos filiados, colocava-se um novo problema regimental e político diante do SEPE: Como permanecer filiado a CNTE sem ser filiado à CUT, já que a confederação era filiada à central e exigia, em seu estatuto, que todos os sindicatos que integrassem seus quadros também o fossem? Esta questão tinha que ser resolvida, mas ficou para o próximo congresso do sindicato. Entre os dias 7 e 10 de novembro de 2007, aconteceu o XII Congresso do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro. A polêmica em torno da relação do SEPE com a CNTE adquiriu não só a centralidade, como praticamente dominou todo o debate congressual. O congresso recebeu ao todo, 16 teses gerais e em todas eram tratadas a relação do SEPE com a CNTE/CUT. Este foi o maior congresso de sua história, com 1.050 delegados retirando seus crachás para participarem do evento.

Na última eleição da entidade, realizada em 2006, a base da categoria aprovou a ruptura do SEPE com a CUT, num plebiscito em que mais de dois terços dos votantes apoiaram a desfiliação da central. Portanto, este congresso estava diante de um desafio: avançar no processo de reorganização em que vivem os movimentos sociais em nosso país ou retroceder, retornando a posições governistas defendidas pelos setores cutistas. As resoluções do XII Congresso não deixaram dúvidas: A CUT foi, novamente, a grande derrotada. O primeiro grande embate no plenário final foi em torno da relação do SEPE com os governos Federal, Estadual e Municipal de Lula, Sérgio Cabral e César Maia, onde o PT ou era governo ou fazia parte da coligação de apoio parlamentar e de governo. A aprovação, por 68,2% dos votos, da resolução que diz que a tarefa do SEPE é derrotar estes governos e suas políticas neoliberais, demonstrou que os setores cutistas do sindicato estavam reduzidos a pouco mais de 30% dos votos do plenário final do congresso.

A partir daí, a unidade entre as bancadas da CONLUTAS e da Intersindical garantiu a vitória da categoria e dos trabalhadores no congresso do SEPE, no segundo grande embate na plenária final sobre votação a respeito da relação do sindicato com as alternativas que estão sendo construídas frente ao fracasso da CUT, como referência para as lutas dos trabalhadores. O plenário novamente referendou por 65% dos votos a manutenção da desfiliação da CUT, bem como definiu transferir para o próximo congresso, uma resolução de filiação a uma destas alternativas, mas deixou claro o caminho a ser seguido, aprovando uma resolução, por ampla maioria, que defende como saída a unificação orgânica da CONLUTAS e da Intersindical numa mesma entidade. A terceira grande votação foi muito polêmica, afinal, tratava da relação do SEPE com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), entidade que não se constituía mais em um instrumento de lutas contra os ataques aos trabalhadores da educação e que continuava filiada à CUT.

As teses congressuais ligadas à CONLUTAS, representadas pelas correntes: Alternativa de Classe, da qual participam os militantes do PSTU; tese do MTL; e do Fórum do Meio Ambiente da Zona Oeste, somados à tese da Opção Socialista PSOL, que neste momento ainda não participam nem da CONLUTAS, nem da INTERSINDICAL, mas defendem a sua unificação, apresentaram a formulação de que o SEPE deveria romper imediatamente com a CNTE, pois esta entidade representa a política do governo Lula no interior da categoria, e é um braço da CUT e do governo no movimento. Porém, as teses congressuais ligadas à INTERSINDICAL e representadas pelas correntes Enlace, APS e PCB defenderam a participação do SEPE no Congresso da CNTE, marcado para janeiro de 2008, para depois abrirem o debate sobre a relação do sindicato com a confederação. As movimentações entorno deste debate permaneciam vivas nos momentos pré-congresso e, quatro dias antes dele, os militantes, avaliando que esta fragmentação poderia provocar a vitória dos setores cutistas, apresentaram uma nova formulação, que buscava unificar todos os setores da CONLUTAS e da INTERSINDICAL, numa mesma resolução que iniciasse o processo de ruptura do SEPE com a CNTE.

Esta resolução afirmava que o SEPE participaria do próximo Congresso da CNTE, mas para defender centralmente que a CNTE rompesse com a CUT e com a política neoliberal para educação do governo Lula. Caso a CNTE não rompesse com a CUT, o SEPE, automaticamente, se desfilia da confederação e iniciaria a construção

de uma nova alternativa nacional para as lutas dos profissionais de educação, organizando um grande encontro, ainda em 2008, junto com o Andes/SN, o Sinasefe e os setores que ainda estão na CNTE, mas são oposição ao governo Lula e já estão fora da CUT. A possibilidade da unificação desta resolução com os setores da INTERSINDICAL e da CONLUTAS foi a grande dúvida durante todo o XII Congresso do SEPE. As negociações e debates permearam todo o congresso, só sendo definido no último dia. As teses que defendiam a ruptura imediata com a CNTE concordaram com esta formulação, afinal, ela mantinha a essência da política da ruptura e abria a possibilidade da vitória no congresso. Já as teses da INTERSINDICAL na representação da sua maior corrente com maior número de delegados, o Enlace, definiram, por maioria, em plenária com posições polêmicas, se somar à resolução proposta pelos setores que defendiam a ruptura do SEPE com a CNTE. Já a corrente APS, que também é integrante da INTERSINDICAL, não optou por este caminho e apresentou uma proposta de novo plebiscito, que acabou sendo apoiada por todos os setores da CUT.

Mesmo com a divisão da INTERSINDICAL, a proposta defendida pela CONLUTAS, pelo NOS de Duque de Caxias e pelo Enlace venceu com 61,8% dos votos dos delegados presentes no plenário do congresso, derrotando a proposta da APS, apoiada pela CUT, de um novo plebiscito. A proposta aprovada no XII congresso do SEPE foi levada por delegação, formada em assembleia específica para isso, em dezembro de 2007 e, em Janeiro de 2008, os delegados do SEPE apresentaram no XXX Congresso da CNTE, realizado em Brasília, entre 17 e 20 de janeiro, a carta abaixo a todos os delegados do congresso:

A CUT foi fundada com o objetivo de defender os interesses imediatos e históricos da classe trabalhadora. A Central cumpriu este papel, organizando as oposições sindicais contra o peleguismo, enfrentando os governos e os patrões, enfrentando a ditadura militar, unificando os trabalhadores das cidades e do campo. A CUT construiu-se como uma alternativa, primeiro, à CGT e depois à Força Sindical, ambas representantes do sindicalismo pelego e oficial. Hoje, a CUT não mais representa os interesses da classe trabalhadora. A Central abandonou todos os princípios defendidos pelos trabalhadores. Abriu mão de um sindicalismo classista, livre da interferência do Estado e da autonomia frente aos partidos políticos. Com a eleição de Lula em 2002, a CUT deixou de ser um organismo de frente única da classe trabalhadora e tornou-se correia de transmissão do governo e do PT. Diante do governismo da CUT, houve uma dispersão e fragmentação do movimento sindical. Amplos setores pararam de contribuir

financeiramente com a central; muitos desfilaram seus sindicatos, como é o caso do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação/RJ (Sepe), que em plebiscito realizado em 2006, onde 61% da categoria votaram “NÃO” à CUT. Sendo o primeiro sindicato da educação básica a tomar essa decisão. Atualmente, o Sepe não está sozinho. As educadoras da Bahia, do Pará e outros sindicatos da educação básica não têm mais na CUT a sua referência histórica. Neste sentido, defendemos a unificação dos setores combativos do movimento sindical com a INTERSINDICAL E A CONLUTAS. Defendemos a unificação com todos os setores que romperam com a central, como é o caso da CSC. Essa foi uma resolução aprovada por ampla maioria no congresso do Sepe em 2007.

Neste congresso da CNTE, denunciemos que a maioria da confederação tem tido uma postura de atrelamento ao governo federal, levando ao imobilismo das lutas dos trabalhadores em educação. A CNTE, com sua longa história de luta, deve neste congresso resgatar a sua autonomia e colocar os trabalhadores e trabalhadoras em educação de todo país em luta contra as políticas conservadoras e neoliberais dos governos estaduais, municipais e do governo federal. A CUT não pode mais falar em nome da CNTE. Defendemos que o Congresso da CNTE aprove a desfiliação da CUT, para que cumpra um papel de articular as lutas dos trabalhadores de Educação Básica com autonomia e independência. A CUT NÃO FALA MAIS EM NOSSO NOME!

(cata aberta da delegação do SEPE a todos os delegados do XXX congresso da CNTE)

Porém, o congresso foi uma grande decepção aos que acreditam que poderiam transformar a CNTE em um instrumento de luta dos trabalhadores em educação, torná-la novamente uma confederação desatrelada do patrão. Um dos principais pontos em discussão era a posição da CNTE em permanecer filiada à CUT. Houve uma unidade de várias delegações, que defendiam a morte da CUT como instrumento de luta da classe trabalhadora e que o congresso deveria votar a desfiliação da CNTE e aprovar a realização de um plebiscito nas entidades estaduais, para que a base pudesse decidir sobre a relação dos sindicatos com a Central. A delegação do SEPE apresentou a resolução, aprovada no congresso do Sindicato Estadual dos Profissionais em Educação (RJ), e foi fragorosamente derrotada por 78,9% dos votos dos delegados presentes, mantendo a filiação da CNTE à CUT. Diante deste acontecimento, o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro decide, como aprovado no XII congresso, se desfiliar da CNTE, abrindo uma nova era no sindicato, de isolacionismo e resistência.

A ruptura do SEPE-RJ com a CNTE foi a expressão de um balanço sobre a adesão histórica da confederação aos auspícios neoliberais articulados na educação, desde a Conferência Mundial Educação para Todos (1990), e, especificamente, na

educação brasileira, através do Plano Decenal Educação para Todos (1993). Nos anos 2000, diante da adesão deliberada da confederação ao governo, este balanço tornou-se uma tarefa candente para a organização sindical.

As tentativas de refiliação do SEPE a CNTE ainda seriam tentados por setores cutistas, tanto do PT quanto do PCdoB, com apresentação de teses no XIII, XIV e XV congressos do SEPE, que ocorreram respectivamente nos anos de 2010, 2014 e 2017. Devemos ressaltar que só o XIII congresso do SEPE chegou ao fim, com aprovação da resolução final do congresso e a publicação de sua sistematização e nesta, novamente ficava referendada a manutenção da desfiliação do SEPE, tanto da CUT quanto da CNTE e a participação do sindicato na organização de uma nova central sindical com o aporte de 4% de sua arrecadação bruta para este fim. Tanto o XIV, quanto o XV congressos do SEPE não tiveram aprovadas as suas resoluções em plenária final, como também não foram aprovadas as principais bandeiras de luta. Outro fato relevante a ser destacado é que em todos estes congressos tivemos a apresentação de mais de 20 teses, demonstrando uma fragmentação das correntes que atuavam no sindicato, que acaba por se materializar na dificuldade do sindicato em enfrentar a novo modelo de gestão do trabalho escolar, uma política gerencialista implementada pelo governo do Estado do Rio na rede estadual de educação, a partir de 2010, na figura da Gestão Integrada da Escola (GIDE). Como fica claro nas palavras o secretário de educação responsável pela sua implementação:

O novo secretário de estado de Educação, Wilson Risolia, assumiu a pasta no dia 6 de outubro, afirmando que “irá pensar na Educação como um negócio e que vai basear sua atuação mantendo a política da meritocracia (com base nos resultados de avaliações periódicas feitas nas escolas estaduais)” - com a implementação de um sistema de metas com gratificações para professores e diretores, de acordo com o seu desempenho. (Ex-secretário estadual de educação do Rio de Janeiro, Wilson Risolia (2010), palavras em sua primeira entrevista ao jornal O Globo em 10/10/2010, hoje, membro da Fundação Falconi)

Portanto, em fins de 2010, o Estado do Rio de Janeiro, que apresentava o segundo maior Produto Interno Bruto (PIB) e conseqüentemente, a segunda maior receita de impostos entre os estados brasileiros, amargava péssima colocação no ranking informal do IDEB. Nos anos iniciais do ensino fundamental, o Rio de Janeiro ocupava a 17ª posição e, nos anos finais do ensino fundamental, a 20ª posição. De acordo com o Livro Branco de Governança do Estado do Rio de Janeiro (2012):

A posição do estado em taxa média de aprovação era 21ª lugar, enquanto que, em proficiência, era 14ª. Nas dimensões de fluxo e

proficiência, a rede estadual do Rio de Janeiro apresentou respectivamente 22ª e 20ª posição, revelando resultados fracos e preocupantes (RIO DE JANEIRO – ESTADO, 2012, p. 54).

De acordo com o mesmo documento,

Para o Ensino Médio, a situação fluminense é ainda mais preocupante: 26ª colocação e, nesse caso, o principal problema está no fluxo, uma vez que a taxa média de aprovação coloca o estado na última posição. Em termos de proficiência, ocupamos o 16º lugar (RIO DE JANEIRO – ESTADO, 2012, p. 54)

Essas informações foram fartamente utilizadas pelos candidatos que disputavam o governo do estado do Rio, nas eleições de 2010, contra o então governador, Sérgio Cabral Filho (PMDB), que tentava sua reeleição. Os resultados pífios foram obtidos em sua primeira gestão (2007-2010), o que gerou grande constrangimento e desgaste ao governo do estado e para o então candidato à reeleição. Porém, este desgaste não foi suficiente para impedir a reeleição de Cabral que, em seu mandato seguinte, tentaria responder a esse quadro por meio medidas que assumiram a forma de um Plano de Metas da Educação. O Plano de Metas da Educação: características gerais.

Como solução para reverter essa situação, é nomeado como novo secretário estadual de educação e cultura, o economista Wilson Risolia, que anuncia, em 07 de janeiro de 2011, o Plano de Metas da SEEDUC. A divulgação inicial continha inúmeros dados incorretos, já que o próprio termo “Plano de Metas”, apresentado pela primeira vez em entrevistas concedidas pelo secretário e em materiais de divulgação governamentais, não é traduzido ou feita referência no documento que normatizaria o “Plano”. O Decreto Estadual nº 42.793, de 06 de Janeiro de 2011, é a materialização de objetivos e metas impostas à rede estadual de educação. Este tinha como principal objetivo, a recolocação da rede estadual entre os cinco melhores estados da Brasil no ranking do IDEB do ano de 2013. Esta meta era tida como bastante ambiciosa, considerando-se o prazo extremamente curto, de apenas três anos para o seu cumprimento. O novo Secretário, Wilson Risolia, anuncia como solução capaz de transformar a rede estadual, o então Plano de Metas, como um “choque de gestão” na educação, como algo necessário para aumentar a produtividade e a eficiência do sistema educacional fluminense. Tendo como meta a operanização deste objetivo, o de superar as metas do IDEB e a recolocação da rede, a Secretaria de Educação cria o espelhamento dos seus indicadores para a rede estadual, criando assim, o Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro (IDERJ). Este passa a ser o instrumento de classificação e ranqueamento das escolas estaduais.

O IDERJ é calculado com a periodicidade da anualidade, porém, para permitir um acompanhamento mais eficaz e a correção de rumos, era simulado bimestralmente. O IDERJ era obtido pela multiplicação de dois indicadores: Índice de Desempenho (ID) e Índice de Fluxo (IF). O desempenho por ele aferido é referido a uma escala de 0 a 10,0 e é obtido pela seguinte fórmula: $IDERJ = ID \times IF$. Portanto, para que a unidade escolar obtenha um bom desempenho no IDERJ, é necessário ter um bom ID e um bom IF, visto que um indicador é multiplicado por outro. O IF era obtido pelo fluxo escolar, idade e série corretos, número de reprovações/aprovações e abandonos. Já ID é aferido pelo desempenho dos alunos nas avaliações externas (Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro - SAERJ) ao final de um segmento de ensino. Desta forma, somente os alunos dos 5º e 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio têm seu desempenho computado para fins de composição do ID. A prova do SAERJ é composta por questões de Língua Portuguesa e Matemática, que são as mesmas disciplinas que compõe na Prova Brasil que forma o IDEB.

Além do IF e do ID, também é levado em consideração, para a aferição do cumprimento das metas do Plano, o Índice Geral do Estado do Imóvel (IGE), que mede as condições físicas das unidades escolares. As escolas diagnosticadas em situação mais crítica, receberam obras de melhorias para que em três anos, fossem classificadas como ótimas e boas.

Como respostas a esta iniciativas do novo secretário, o SEPE divulga, no dia 08 de outubro de 2010, sua primeira declaração pública sobre o novo plano de metas proposto pelo governo do Estado:

SEPE contesta declarações do novo secretário estadual de Educação:

A direção do SEPE contesta as declarações do novo secretário de estado de Educação, Wilson Risolia, que assumiu a pasta no dia 6 de outubro, afirmando que “irá pensar na Educação como um negócio e que vai basear sua atuação mantendo a política da meritocracia (com base nos resultados de avaliações periódicas feitas nas escolas estaduais)” - com a implementação de um sistema de metas com gratificações para professores e diretores, de acordo com o seu desempenho. Para o sindicato, tais afirmações demonstram que o governo do Estado planeja manter a sua política educacional implementada em 2006 e que resultou nos péssimos resultados das escolas estaduais no ranking do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), divulgado em julho e no qual as escolas do rio tiveram nota média de 2,8, ocupando a penúltima posição entre as redes estaduais do país inteiro.

O SEPE vai encaminhar um ofício para o novo secretário, solicitando uma audiência urgente para discutir a pauta de reivindicações dos

profissionais das escolas estaduais. No encontro, a direção do sindicato vai reivindicar de Wilson Risolia o cumprimento das promessas do governador Sérgio Cabral de valorização da Educação. A categoria reivindica um reajuste salarial emergencial de 48%; cumprimento da lei do plano de carreira dos funcionários administrativos; vale-transporte; e incorporação imediata da gratificação do Nova Escola.

O SEPE também vai apresentar para o secretário de estado de Educação um depoimento da professora norte-americana Diane Ravitch, ex secretária adjunta de Educação do governo Clinton, no qual ela afirma que a política da meritocracia – que ela ajudou a implementar no seu país – acabou provocando a queda da qualidade do sistema educacional nos EUA.

(boletim informativo divulgado na pagina do SEPE no dia 08/10/2010)

Já no dia 15 de abril de 2011, a direção do sindicato convoca uma plenária de seus filiados para 20 de maio de 2011, a fim de debaterem o plano de metas na tentativa de instrumentalizá-los na resistência:

O SEPE convoca os profissionais da rede estadual para a Plenária sobre o Plano de Metas da SEEDUC, que será realizada no seu auditório (Rua Evaristo da Veiga 55 - 7º andar), a partir das 10h. No encontro vamos discutir o por que a rede diz não à metas do secretário Risolia, ao Conexão Educação e ao Saerjinho, entre outras questões. Veja abaixo o texto que o sindicato preparou para discutir a política educacional de Cabral e Risolia.

(boletim informativo divulgado na página do SEPE no dia 20/05/2011)

Desta plenária, é redigida uma nota explicando os motivos pelas quais a contrariedade na aceitação do plano de metas e os motivos pelos quais os profissionais de educação devem resistir a sua implantação:

Por que dizemos não ao Plano de Metas Cabral/Risolia

O governo do Estado, através da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) tenta nos impossibilitar a construção de uma escola melhor para classe trabalhadora e, conseqüentemente, nos impedir de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Somos, dentre várias, a escola que atrapalha as "metas" meritocráticas e privatizantes de uma política educacional totalmente desconectada com uma sociedade emancipada. Somos, entre outras, uma escola que desmascara o "Choque de ordem" de um governo que "cinicamente" culpa os profissionais da educação pelo fracasso escolar – reflexo da falta de compromisso dos governos que se sucedem sem políticas públicas sérias para educação. Somos, dentre várias, a escola que precisa ser calada, fechada, virar museu ou outra escola, pois no processo histórico e político de ensino aprendizagem apostamos e continuamos apostando na participação cidadã diante da barbárie. E "desafinar o coro dos contentes" é resistência.

Somos a escola que se mobiliza por um salário mais digno para seus profissionais – que, ao se aposentarem ou ficarem doentes, não terão direito aos bônus de "produtividade" proposto como meta de eficiência

por um governo incapaz de reconhecer direitos adquiridos. Pior, um governo que faz de nossas mazelas projetos espetaculares, que pareceriam ridículos e patéticos se não fossem construídos a partir de nossas tragédias cotidianas.

Só como ilustração perversa, podemos citar o projeto que se encontra no site da SEEDUC (www.educacao.rj.gov.br/) de saúde mental nas escolas e cidadania nas escolas. Propostas que seeriam louváveis se não custassem a saúde mental de muitos profissionais e alunos e se não custassem a perversão dos direitos humanos, dado o descaso com que tratam o cotidiano escolar, como temos vivido e assistido nas escolas públicas nesse Estado. Trata-se de uma reedição espetacular do “morde e assopra”: comprometem nossa saúde, inclusive a mental, até o limite (licenciados perdem a bonificação, segundo o plano de metas), usurpam nossa cidadania, desrespeitando até o humano em nós (o número de casos de assédio moral cresce nas escolas) para depois remediar o que não tem remédio/reparação.

Medidas preventivas são bem mais eficazes e custam menos aos cofres públicos, todos sabemos. Todavia, precisam vir articuladas com atitudes/ações consequentes em cada gesto do cotidiano escolar e que traduzam políticas públicas comprometidas, como: políticas de salário e condições de trabalhos dignas; gestão participativa e democrática nas escolas; autonomia pedagógica para as escolas construírem seu projeto político pedagógico; fim da farsa do Conexão Educação que mascara a falta de professores nas escolas (alunos sem professor com nota na disciplina) e retira da sala de aula o professor que tem prazo para lançar as notas num sistema ineficiente e precário e que em nada melhora a educação pública e muito menos otimiza a parte administrativa da escola (há anos são os professores e seus diários manuscritos que garantem o resultado final dos alunos, desde a implementação do SGE que também foi um projeto fracassado da SEEDUC e gastou, como o Conexão, muita verba pública); fim das avaliações bimestrais externas (saerjinhos) que também escondem a real situação das escolas da rede: essa avaliação se restringe à duas disciplinas, coloca em condições iguais alunos em condições desiguais (alunos sem prof. de matemática e português participam dessa avaliação) e é uma avaliação de múltipla escolha dentro de uma realidade de alunos com sérios problemas de escrita e leitura e que começam a ser treinados para marcar x e melhorar o índice das escolas (rendimento bom nos exames externos rendem melhor bonificação!).

Não precisamos parar nossas escolas para diagnosticar o que já sabemos: falta política pública que invista mais do que o mínimo de 25% que o Estado investe hoje na educação - incluindo aqui o gasto com aluguel de equipamentos que nunca serão usados, viram sucatas e dão uma séria demonstração de desperdício de verbas públicas. É vergonhoso ver um Estado que investe só o mínimo obrigatório em educação (equipamentos entram nessa fatura) precisar distribuir gratificações no final do ano (bônus “peru”) para conseguir fechar as contas dos cofres públicos. E, para fechar uma lista que não se esgota nesses pontos, acrescenta-se ainda a necessidade de grêmios livres com total liberdade de expressão e respeito à liberdade de organização dos profissionais de educação nos seus locais de trabalho. Essas são apenas algumas ações preventivas inclusive para a segurança nas escolas que não pode ser reduzida à colocação de câmeras em seus espaços físicos.

Somos, como tantas, uma escola com um quadro qualificado de mestres, doutores e especialistas que espera (há décadas) o enquadramento por formação e não acredita em treinamentos acelerados com cartas marcadas para os que aceitam se submeter ao papel de “capitão do mato” ou “feitor”. Funções necessárias para a garantia de um projeto de metas com morte já anunciada porque totalmente frágil e inconsistente. Somos, como várias, uma escola que possui professores militantes pós graduados e capacitados que - cumprindo a tarefa de se inscreverem nos concursos anunciados pela SEEDUC, para confirmação das subjetividades - são excluídos na primeira fase da seleção. Tudo feito de forma o mais “on line” possível - sem transparência e sem esclarecimento dos critérios objetivos para análise das fichas apresentadas pela internet. Trata-se da apropriação da tecnologia para legitimação do que antes era indicação “política” escancarada! Esse é o critério de concurso para os quadros pedagógicos que vai substituir as indicações “políticas”, conforme defende o plano de metas da Educação.

Pelos motivos acima expostos é que lutamos e precisamos nos mobilizar para dar um basta a tanto descaso e tanta desvalorização. Afinal de contas, os profissionais da rede estadual são, acima de tudo, cidadãos que tem direitos e deveres. Estes últimos, temos a plena certeza de que estamos cumprindo, mesmo com todas as manobras de governos pouco comprometidos com a coisa pública e que não querem dar condição para a formação de cidadãos mais aptos a reivindicarem pelos seus direitos. Quanto aos direitos, ao longo das últimas décadas, temos assistido aos mais constantes e traiçoeiros ataques visando a sua extinção. Mas somos uma categoria de luta, que se formou na luta e vamos continuar resistindo aos Plano de Metas e às políticas que embutem uma privatização disfarçada do ensino público em nosso estado. (boletim informativo divulgado na pagina do SEPE no dia 21/05/2011)

O conceito de medição do desenho escolar por prova externa foi criado em 2008, ainda na gestão da secretária estadual de educação, Tereza Porto, com a implantação da rede estadual do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), que tinha como objetivo o diagnóstico do desempenho dos alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do ensino médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Quando foi criado o SAERJ, não tinha relação com uma política de meritocracia, bonificação e nem de avaliação de desempenho dos professores e gestores escolares. Tratava-se apenas de uma avaliação diagnóstica do desempenho dos alunos nas disciplinas de Português e Matemática, com o intuito declarado pela SEEDUC de somente “monitorar o padrão de qualidade do ensino e colaborar com a melhoria da qualidade da educação”.

O modelo de avaliação externa, denominado como SAERJ, foi desenvolvido pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF), em Minas Gerais, e é aplicado em todas as

escolas da SEEDUC/RJ. Já em 2011, com a implantação pelo governo estadual do Plano de Metas, o desempenho dos alunos na avaliação externa (SAERJ) passou a compor o critério para medir o desempenho dos alunos, professores e gestores da rede estadual. No ano de 2012, tendo como objetivo o de possibilitar que as escolas da rede fizessem a reavaliação bimestral de suas metas e do processo de aprendizagem de modo a aperfeiçoarem e aprofundarem o sistema de avaliação externa, foi criado o “Saerjinho”, elaborado também pela CAED/UFJF. Esta avaliação, também externa, é aplicada a todos os alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e de todas as séries do Ensino Médio.

Porém, a prova do Saerjinho, diferentemente do SAERJ, que só contém as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, espelhando o IDEB, contemplava também as disciplinas de Ciências para os alunos do 5º e 9º anos de Ensino Fundamental e, para o segmento do Ensino Médio, as disciplinas de Química, Física e Biologia. No ano 2013, foram incorporadas novas disciplinas ao Saerjinho do Ensino Médio, passando a fazer parte desta avaliação externa, as disciplinas de História e Geografia, estando excluídas somente as disciplinas de Sociologia, Filosofia, Educação Artística e Educação Física. Devemos destacar que as notas no Saerjinho, que passavam a envolver diversas disciplinas, não são utilizadas para a composição do ID. Apenas o desempenho no SAERJ, que contém somente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, é utilizado na composição do IDERJ. Contudo, a real intenção da SEEDUC é de vincular o desempenho dos alunos na avaliação do Saerjinho com a avaliação dos alunos nas escolas. Fica claro com a publicação da Portaria nº 336, em 06 de março de 2013, obrigando os docentes a utilizarem o resultado do Saerjinho em suas avaliações bimestrais. Segundo a portaria,

§ 5º - A Avaliação Diagnóstica do Processo Ensino/Aprendizagem - SAERJINHO, aplicada nos níveis de ensino, anos/séries e bimestres definidos pela SEEDUC, é um dos instrumentos obrigatórios da avaliação, com valor/nota definido(a) pelo Professor, e deverá ser registrada no Diário de Classe ou outro instrumento indicado pela SEEDUC, bem como no Sistema Eletrônico de Registro Escolar. (Diário Oficial do Estado do RIO DE JANEIRO, 08/03/2013, s./p.)

Esta mesma portaria, além da obrigatoriedade da utilização do Saerjinho como instrumento bimestral de avaliação, também obriga o docente a registrar o lançamento de notas e faltas bimestrais no Sistema Eletrônico de Registro Escolar da SEEDUC, conhecido como Conexão Educação, que é um sistema desenvolvido em 2010, com as resolução 4455, de 05 de maio de 2010. Porém, é ressignificado, com as alterações das

resolução 4524, de 27 de outubro de 2010, e resolução 4784 de 22 de março de 2012, que definem a obrigatoriedade e responsabilidade de lançamentos de notas ao professor:

Art. 1º - São responsáveis pelas informações lançadas no sistema Conexão Educação o Diretor e o Secretário da escola, bem como o Professor Docente, Agente de Pessoal, no âmbito de suas atuações.

Art. 5º - É responsabilidade dos professores em exercício manter atualizados os dados de frequência e avaliação dos alunos no sistema Conexão Educação.

(Diário Oficial do Estado do RIO DE JANEIRO, 22/03/2012, s./p.)

Estas resoluções representavam um forte ataque aos profissionais de educação do Rio de Janeiro. Se por um lado, atribuíam a estes a responsabilidade social e jurídica pelas informações, por outro, obrigavam estes profissionais a um incremento na sua carga horária de trabalho sem a devida compensação monetária. O sindicato novamente monta suas estratégia para formalizar uma resistência à intensificação dos ataques e às avaliações externas representadas, tanto no SAERJ quanto no SAERJINHO. Para ambas, foi utilizado pela direção do movimento, a negação em participação do processo, greves e paralisações nos dias de aplicação das provas externas bem como o debate e a instrumentalização dos filiados à resistência. Como veremos nas notas destacadas emitidas pelo SEPE:

SEPE orienta profissionais da educação do estado a não aplicarem o Saerj!

A orientação do SEPE sobre o Saerj, a partir do que já foi deliberado em nossas assembleias, se mantém: NÃO APLICAREMOS essa prova, que tenta mascarar a falta de compromisso do governo Estadual com a educação pública. Não boicotamos o Saerj (ou Saerjinho) para impedir um diagnóstico das escolas, pois nós profissionais da educação fazemos isso o tempo todo. Boicotamos o Saerj porque não podemos aceitar que a educação pública seja encarada como uma mercadoria vendida a preços diferentes dependendo das condições do “negócio”. Educação de qualidade é direito de todos!

As provas do “SAERJinho” são uma parte importante do Plano de Metas apresentado pelo atual secretário de educação, o economista Wilson Risolia no início do ano de 2011 e tem como um dos seus eixos principais a meritocracia. Isto significa que o resultado desta e de outras avaliações externas será utilizado para “premiar ou punir” professores e funcionários, de acordo com o resultado das provas, estabelecendo uma lógica de remuneração variável.

O “SAERJinho” não é apenas uma forma de monitoramento e acompanhamento da qualidade da educação, como a SEEDUC tenta apresentar aos meios de comunicação. O “SAERJinho” é um componente importante de uma avaliação classificatória que pretende estabelecer salários diferentes de acordo com a produtividade de cada escola, desconhecendo que este sistema já deu errado em vários lugares como Chile, EUA e São Paulo, por exemplo. E já fracassou aqui no Rio

também, com o “finado” Programa Nova Escola do governo Garotinho. (boletim informativo divulgado na pagina do SEPE no dia 21/10/2011)

Novamente, no ano de 2012, o SEPE lança novo manifesto na tentativa de mobilizar os profissionais de educação a não participarem do processo de avaliação externa:

O SAERJ E A ESCOLA PÚBLICA

Nos dia 25 e 26 de abril teremos, uma vez mais, a aplicação da prova do SAERJ para os alunos das escolas estaduais. O que essa prova significa? Ela irá trazer algum benefício para as escolas e para os profissionais da educação? Infelizmente NÃO. Os professores são obrigados a aplicar essa prova? NÃO! Nenhum professor ou funcionário pode ser obrigado a realizar função que não lhe compete. A LDB é clara: a função do professor...

Caro professor, é importante lembrar que:

1º - Essa prova que está sendo aplicada agora será utilizada como instrumento do Plano de Metas somente em 2013.

2º - O que o governo não está dizendo é que o tal 14º salário somente será pago às escolas que atingirem TODOS os itens do Plano de Metas. Por exemplo: atingir 70% de frequência dos profissionais de educação (Não poderemos adoecer!); 95% de presença de alunos; 100% do currículo mínimo e outros itens absurdos!

3º - Em 2012, as escolas foram avaliadas de acordo com o Plano de Metas e até hoje, ninguém sabe o resultado. Você já recebeu alguma remuneração extra do governo relativa ao Plano de Metas? Até agora o que temos é muita propaganda nos jornais e dinheiro virtual. Todos os ganhos que recebemos foi graças à luta, a mobilização! Com a nossa greve de 2011 garantimos o Plano de Carreira para os funcionários e Professores de 40h, enquadramento por formação, incorporação do Nova Escolas e etc. Só a nossa luta tem garantido vitórias. Mais uma vez, o governo tenta convencer a categoria, até mesmo com ameaças, a aplicar o Saerj. É um engodo, uma tentativa de mascarar a falta de investimento do governo nas escolas públicas estaduais.

4º - Os professores NÃO têm medo de avaliação, MAS uma avaliação que não leva em conta a realidade da comunidade escolar, que não foi realizada a partir de um projeto formulado pela categoria, é no mínimo, uma avaliação autoritária que tenta mascarar o resultado do Rio de Janeiro no Ideb nacional, sem considerar àqueles que estão no cotidiano escolar.

Caro(a) professor(a), não use essa prova como avaliação de sua disciplina. Lembre-se que essa muitas vezes, não é formulada com o conteúdo trabalhado em sala de aula. Não permita que seu aluno seja prejudicado.

VAMOS JUNTOS: PAIS, ALUNOS E PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO, LUTAR POR UMA VERDADEIRA ESCOLA PÚBLICA DE QUALIDADE!

(boletim informativo divulgado na pagina do SEPE no dia 25/04/2012)

Este debate de resistência à avaliação externa perpassa os muros do movimento sindical e ganha a dimensão da disputa da hegemonia na sociedade fluminense. O governo lança uma ofensiva na figura do seu secretário de educação, Wilson Risolia, que passa a fazer diversas entrevistas com emissoras de TV e jornais de grande circulação no estado do Rio de Janeiro, sugerindo que o motivo do boicote à avaliação externa era o corporativismo, o medo e a desinformação sobre os reais propósitos do SAERJ. Vejamos um exemplo deste embate: trata-se de uma carta pública, divulgada pela direção do sindicato, em resposta a uma entrevista do secretário de educação a um jornal da emissora TV Globo, em 14 de junho de 2011.

Nota oficial do SEPE - porque somos contra o Saerjinho.

O SEPE esclarece a respeito da matéria veiculada pelo RJ TV 2ª Edição hoje: as provas do Saerjinho são uma parte importante do Plano de Metas apresentado pela Secretaria Estadual de Educação e tem como um dos seus eixos a meritocracia. Isto significa que o resultado desta e de outras avaliações externas será utilizado para “premiar ou punir” professores e funcionários de acordo com o resultado das provas, estabelecendo uma lógica de remuneração variável.

Não somos contra a qualquer avaliação diagnóstica que tenha por objetivo, identificar problemas no processo ensino aprendizagem para melhorar a qualidade da educação. O problema é que o Saerjinho é uma avaliação classificatória, que pretende estabelecer salários diferentes de acordo com a produtividade de cada escola, desconhecendo que este sistema já deu errado em vários lugares como Chile, EUA ou São Paulo, por exemplo. E já deu errado aqui no Rio também com o Programa Nova Escola, que foi um tremendo fracasso. Acreditamos que a educação é um direito de todos e dever do Estado. Estabelecer uma lógica produtivista na educação é esquecer que a escola não é fábrica, que a riqueza do processo educativo depende de muitas coisas além do esforço dos professores e funcionários, que não haverá qualidade na educação enquanto as condições de trabalho forem tão ruins que levam ao abandono de mais de 20 professores por dia.

Por último, é preciso denunciar o que a SEEDUC esconde. O Plano de Metas (do qual o Saerjinho faz parte) pretende punir professores considerando até mesmo o número de alunas grávidas nas escolas. Se o número de alunas grávidas em uma determinada escola aumenta, o salário do professor diminui. Essa é a lógica da meritocracia: tentar culpar o profissional da educação por tudo o que acontece na escola. Não boicotamos o Saerj para impedir um diagnóstico, pois nós profissionais da educação fazemos isso o tempo todo. Boicotamos o Saerj porque não podemos aceitar que a educação pública seja encarada como uma mercadoria vendida a preços diferentes dependendo das condições do “negócio”. Educação de qualidade é direito de todos! (boletim informativo divulgado na pagina do SEPE no dia 15/06/2011)

Para que essas avaliações externas tivessem validade e pudessem servir como meio de comparação entre as unidades escolares, foi necessário que a secretaria de educação unificasse o currículo de todas as disciplinas. Então, no ano de 2011, dentro do mesmo arcabouço teórico do Plano de Metas, foi implantado o “Currículo Mínimo” na rede estadual. Trata-se de uma base mínima de conteúdos, habilidades e competências comuns, que todos os professores de cada disciplina devem seguir em seus planos de curso e em suas aulas. Conforme o Currículo Mínimo de 2012 da SEEDUC,

A Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro elaborou o Currículo Mínimo da nossa rede de ensino. Este documento serve como referência a todas as nossas escolas, apresentando as competências e habilidades que devem estar nos planos de curso e nas aulas. Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino- aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Com isso, pode-se garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais. (RIO DE JANEIRO – ESTADO, SEEDUC, 2012).

Como descrito nas publicações da secretaria de educação, o Currículo Mínimo tem como matriz de referência, as Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, como também os exames nacionais (Prova Brasil) e estaduais (SAERJ). Portanto, a própria secretaria de educação deixa claro que o Currículo Mínimo da SEEDUC está direcionado às avaliações externas. A principal crítica do SEPE à implantação do currículo mínimo na rede pública versa sobre o engessamento das aulas, a limitação à diversidade e pluralidade de conteúdos, a inibição da liberdade de cátedra dos professores, em implantar e acrescentar conteúdos ao modelo, visto que o mesmo, apesar de afirmar tal possibilidade deixava pouco ou quase nenhum espaço temporal nas aulas para isso.

Tendo como principal objetivo o comprometimento e a adesão dos servidores da secretaria de educação ao cumprimento das metas estipuladas, a secretaria de educação implanta uma política de remuneração variável, através de um sistema de bonificação por resultados. Este processo foi regulamentado pelo Decreto nº 42.793, de 06 de janeiro de 2011, que estabelece que os servidores passam a ter a possibilidade de receber até três vencimentos-base a mais, no ano seguinte à avaliação do cumprimento das metas estabelecidas pela Secretaria. A bonificação por desempenho é oferecida a servidores lotados nas Coordenadorias Regionais, tanto na área Pedagógica quanto na área

Administrativa, inclusive fazendo jus a esta, os seus Coordenadores, os AAGes e os Inspectores Escolares, visto que cada coordenadoria regional tem metas de desempenho estabelecidas pela Secretaria, que serão explicadas adiante.

Conforme o Decreto 42.793/2011,

Art. 3º - Farão jus à Bonificação por Resultado o Diretor Geral, Diretor Adjunto, Coordenador Pedagógico, Professor Regente e demais servidores efetivos do quadro da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC lotados em Unidade Escolar a qual:

I-cumprir 100% (cem por cento) do currículo mínimo quando de sua regulamentação;

II - participar de todas as avaliações internas e externas;

III - efetuar o lançamento das notas do alunado na forma e prazo estabelecidos, observados os termos da Resolução SEEDUC nº 4.455, de 05 de maio de 2010;

IV - alcançar, no mínimo, 95% (noventa e cinco por cento) de resultado de cada meta de IDERJ do Ensino Regular da Unidade Escolar; e

V-alcançar, no mínimo, 80% (oitenta por cento) de resultado de cada meta de ID da Educação de Jovens e Adultos presencial da Unidade Escolar.

§ 1º - Além dos requisitos estabelecidos no caput, somente perceberão a

Bonificação os servidores que tiverem, pelo menos, 70% (setenta por cento) de frequência presencial no período de avaliação, que corresponde ao ano letivo.

§ 2º - Os servidores mencionados no caput deste artigo que estiverem em exercício em Unidade Escolar que possua oferta de anos iniciais e finais de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos presencial de Ensino Fundamental e de Ensino Médio, para fazer jus à Bonificação, deverão:

I- cumprir os incisos I, II, III e IV previstos no caput deste artigo; e

II - alcançar, pelo menos, uma das metas de ID decorrente do inciso V previsto no caput deste artigo.

Art. 4º - Farão jus à Bonificação por Resultado o Diretor e os demais servidores efetivos da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC lotados em Regional Pedagógica e Administrativa:

I - em cuja área de abrangência 90% (noventa por cento) das Unidades Escolares a ela vinculadas alcançarem, no mínimo, 95% (noventa e cinco por cento) da meta de IDERJ de cada Unidade Escolar de ensino regular;

II - em cuja área de abrangência 90% (noventa por cento) das Unidades Escolares a ela vinculadas alcançarem, no mínimo, 80% (oitenta por

cento) da meta de ID para a Educação de Jovens e Adultos presencial de cada Unidade Escolar; e

III - que tiver 100% (cem por cento) das Unidades Escolares a ela vinculadas com cumprimento do currículo mínimo quando de sua regulamentação.

Parágrafo Único- Além dos requisitos estabelecidos no caput, somente perceberão a Bonificação os servidores que tiverem, pelo menos, 70% (setenta por cento) de frequência presencial no período de avaliação, que corresponde ao ano letivo.

Art. 5º - Para efeito de cálculo da Bonificação por Resultados serão considerados o Indicador de Desempenho (ID), o Indicador de Fluxo Escolar (IF) e o Indicador Geral do Estado do Imóvel (IGE), atribuindo-se pesos diferenciados de acordo com o cargo/função exercido, na forma dos anexos desta Resolução. (RIO DE JANEIRO – ESTADO, Decreto nº 42.793/2011)

Em resposta a mais este ataque do Governo Cabral e de seu secretário da educação, Wilson Risolia, que propunha a diferenciação dos profissionais da educação com a possibilidade de obtenção de salários diferenciados por atendimento de metas, o SEPE decide realizar uma conferência estadual de educação, nos dias 2 e 3 de dezembro de 2011, com o intuito de debater a meritocracia e seus impactos na rede estadual. Ao final do evento, o sindicato divulga um comunicado explicando os motivos da oposição a tal política:

Salário é todo mês, bonificação é só uma vez!

Resoluções da Conferência de Educação do SEPE (dezembro de 2011)

- 1) A Conferência reafirma a luta contra a meritocracia, as gratificações e avaliações centralizadas;
- 2) O SEPE fará campanha de denúncia da exoneração das diretoras de escola Patrícia Mesquita Motta e Maria de Lourdes Monteiro, ambas exoneradas por participarem da greve;
- 3) O SEPE fará campanha de denúncia e defesa do professor Mauro, que está sendo perseguido pela direção de sua escola e pela Metropolitana;
- 4) O SEPE abrirá debate sobre a federalização da educação básica e sobre qual avaliação defendemos;
- 5) Reafirmamos nosso papel pedagógico no processo de avaliação escolar;
- 6) O SEPE vai abrir campanha por 35% do orçamento público para a educação no estado e nos municípios;
- 7) Reafirmamos a luta pela volta da matriz curricular de 30 tempos;

8) O SEPE fará campanha unificada das redes no primeiro semestre de 2012, tendo como pauta: reajuste salarial, plano de carreira unificado, democracia nas escolas, eleição de direção, concurso público para todos os setores, paridade com integralidade e saúde pública.

Portanto, diversos mecanismos de governo do trabalho docente foram sendo implantados com o Plano de Metas, que vão cerceando a autonomia docente e diminuindo os espaços de elaboração intelectual, transformando o docente crescentemente em mero executor e reproduzidor de conhecimentos, o que tem nos levado a uma educação bancária, tecnicista. Nesse contexto é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização, sofrido pelos professores. As reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho.

CONCLUSÕES

Abordamos, ao longo deste trabalho, a crise estrutural do capital e as mudanças no padrão de acumulação capitalista a partir da década de 1970, que colocaram a reestruturação produtiva, baseada na acumulação flexível, fruto do modelo do toyotismo, no centro da estratégia de acumulação do capitalismo no mundo. Como consequência deste novo modelo, citamos as alterações nas relações entre as classes sociais, que acabam por resultar em amplas transformações, tanto na sociedade civil, onde se difundiram inúmeros novos organismos denominados como “não governamentais”, quanto na sociedade política, através de uma reforma “gerencial” do Estado, que pode ser traduzida na incorporação pela administração pública dos mecanismos de gestão do trabalho das empresas privadas.

No Brasil, vimos o desenvolvimento capitalista dependente, desigual e combinado. Observamos a introdução das reformas do Estado com a criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, no ano de 1995, ainda no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso. Analisamos a fundação Falconi pela ótica gramisciniana, enquanto aparelho privado de hegemonia, e o programa de gestão integrada na escola (GIDE), abordando sua implantação e seus desdobramentos na estrutura da rede estadual de educação do Rio de Janeiro. Vimos os desdobramentos da Reforma Gerencial do Estado na educação básica brasileira, que ocorrem a partir da mediação entre as orientações dos organismos internacionais, cujas referências documentais se multiplicaram durante a década de 1990, a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, como esta da “Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe”:

[...] medir o desempenho, alocar recursos com maior eficiência e avaliar os resultados. É necessário pensar em políticas dirigidas à profissionalização e ao desempenho dos educadores, que passem por uma elevação de suas responsabilidades, incentivos, formação permanente e avaliação de seu mérito; em políticas de compromisso financeiro da sociedade com a educação, com a capacitação e com o esforço científico tecnológico, que incluam financiamento de diversas fontes, e também considerem a ideia de uma revitalização dos bancos de desenvolvimento, que desempenharam um papel importante na expansão latino-americana nas décadas passadas, e que hoje poderiam retornar esse papel, voltando sua ação para as tarefas de formação de recursos humanos e para o desenvolvimento do potencial científico tecnológico (CEPAL, 1993).

Já na última parte desta dissertação, analisamos o sindicalismo docente brasileiro, suas raízes e sua história. Procuramos reconstruir as bases, alianças no seu

interior e a história do Sindicato Estadual Dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro. Para desenvolver esta tarefa, foram realizadas cinco visitas aos arquivos do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE/RJ), situados na sede da Avenida Presidente Vargas, número 1146, sala 1203 e na Rua Alcino Guanabara, número 24, sala 1006. Com essas visitas aos arquivos de referência histórica do sindicato, o objetivo foi encontrar todas as decisões congressuais sindicais. Devemos ressaltar que os dois últimos congressos do sindicato, o XIV e o XV, ocorridos respectivamente nos anos de 2014 e 2017, não conseguiram ser concluídos e não apresentam resoluções congressuais, nem bandeiras de luta.

Quanto à evolução histórica do movimento sindical do Rio de Janeiro – que tinha o sindicato enquanto ainda CEP – o avanço no processo de unificação com os demais setores dos trabalhadores da educação, bem como sua filiação à CUT, realizada em 1986 e a participação na fundação da CNTE, em 1990, representaram grandes avanços na organização da classe trabalhadora. Porém, a década de 1990 se apresenta como tendo um caráter de recuo e retrocesso dessa luta, pois o movimento sindical brasileiro exhibe os primeiros sinais do transformismo. A moderação da CUT e a sua participação em fóruns de negociação com o Capital e o Estado, mostraram os sintomas mais relevantes de uma política do governo que tinha como iniciativa, moldar a esfera pública à iniciativa privada. Na década do ano 2000, esta crise se intensifica, ganhando novos contornos na posse do PT no governo federal, em 2003. Se a Central Única dos Trabalhadores já tinha como uma de suas marcas, ser uma central negociadora, capaz de negociar com a burguesia e sendo assimiladora da ordem capitalista, não seria em nada contraditório também “negociar” com o governo do PT. Assim, a CUT participou do Conselho Econômico e Social (CDES), criado pelo governo Lula para assessorar, mas, sobretudo legitimar as reformas de cunho neoliberais em curso no Estado.

No SEPE, esse processo de transformismo pelo qual passava a CUT, gerou uma crise sem precedentes no movimento sindical fluminense. Os debates provocados pelas avaliações críticas à CUT, até a sua efetiva desfiliação à Central, provocaram a fragmentação do debate e as intensas disputas de partidos e correntes organizadas no interior do movimento. Um destes reflexos é que a partir deste momento, houve uma multiplicação exponencial de teses apresentadas nos congressos do SEPE. Outro fator a ser ponderado é a fragmentação na direção do SEPE como resultado de um realinhamento das forças políticas organizadas. Portanto, a desfiliação do SEPE da CUT e da CNTE mostrou como principal motivo, a experiência de revés da classe trabalhadora com o governo do presidente Lula do PT.

Entretanto, a crise aberta não era restrita ao SEPE, mas ocorrera de forma muito mais ampla no conjunto das organizações classistas brasileiras. O processo de reorganização da classe trabalhadora, através da construção e da consolidação de uma alternativa à CUT, permaneceu em aberto no interior do SEPE até o presente momento. Nos últimos congressos, realizados em 2011, 2014 e 2017, houve o retorno de propostas de refiliação, com o argumento de retirar a condição de isolamento nacional a qual o SEPE reside. Embora não tenham sido vitoriosas, praticamente monopolizaram toda a discussão interna. O fechamento de um ciclo cutista no SEPE, antes de significar uma solução para a crise sindical dos trabalhadores em educação, em particular, e da classe trabalhadora, em geral, representa ainda a necessidade de avançar no processo de reorganização das lutas de classe.

Procuramos identificar como o SEPE reage à introdução do sistema de Gestão Integrada da Escola (GIDE), que se insere na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro como um desdobramento da difusão de novos modelos de gestão do trabalho. Portanto, podemos concluir que existe uma relação de causalidade entre a implementação do novo modelo de gestão do trabalho e a intensificação da precariedade do trabalho docente. A inserção da GIDE na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro instituiu nas escolas, novas formas de regulação sobre o trabalho, sob a justificativa de que a execução do novo modelo de gestão do trabalho escolar resulta na ampliação da eficiência e qualidade ofertada pelas escolas públicas. A execução destas formas de regulação do trabalho vem produzindo como efeito, a reorganização nas estratégias educacionais, a inserção de novos instrumentos de controle de resultados e racionalização dos recursos humanos e materiais. O desdobramento deste processo tem resultado na ampliação do desgaste do trabalho docente, na desprofissionalização da carreira, no aumento das tensões e adoecimento do trabalhador no interior das escolas públicas.

Como pudemos observar, há muitas semelhanças entre as políticas educacionais a nível nacional, e a política implantada na SEEDUC, na gestão do Secretário Wilson Risolia.

Redução de gastos, sem redução do serviço prestado (fazer mais com menos); Redução de preços de insumos e contratos (comprar melhor); Melhoria do consumo, redução do desperdício e/ou aumento do benefício à população (otimizar consumo); Padronização das contratações de insumos e serviços; Melhoria da análise e controle do gasto público; Aumento da eficiência da arrecadação (aumento de receitas sem aumentar impostos); Melhoria do processo de cobrança de tributos e redução da inadimplência; Melhoria na produtividade da equipe fiscal; Reestruturação de processos com grande impacto nas

despesas e arrecadação; Adoção e disseminação de melhores práticas.
(FALCONI, 2015)

Neste período, apesar do SEPE ter realizado uma crítica à reforma educacional em curso na rede estadual de educação, como fica demonstrado nos textos acima, nas greves e atos públicos, jamais conseguiu superar os limites dos aspectos fenomênicos do problema, sem de fato ir à raiz do processo histórico e, com isso, deixando instrumentalizar a classe trabalhadora. Portanto, o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro não foi habilitado a produzir uma contribuição substantiva para uma ação contundente e bem fundamentada, capaz de disputar o consenso e apresentar para a sociedade, um projeto contra-hegemônico de gestão do trabalho escolar alternativo à Gestão Integrada da Escola, voltado para os interesses históricos da classe trabalhadora.

Referencias Bibliografia.

ABRUCIO, Fernando Luiz. **O impacto do modelo gerencial na administração pública Um breve estudo sobre a experiência internacional recente.** 52 p. (Cadernos ENAP; n. 10), 1997.

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: ampliação para menos.** Rio de Janeiro: Lamparina. Faperj, 2009

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

_____. **Toyotismo, novas qualificações e empregabilidade: mundialização do capital e a educação dos trabalhadores no século XXI** ,Disponível em:<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/Educacao-MII/2SF/1-Alves2008.pdf>> acessado em maio de 2016.

ANDERSON, P. **Balanco do neoliberalismo.** In: GENTILLI, P. y SADER, E. (orgs.) **Pós-Neoliberalismo: as Políticas Sociais e o Estado Democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.p 9-23.

ANTUNES, Ricardo. **A Substância da Crise (Introdução).** In: MÉSZÁROS, István. **A crise do capital.** São Paulo: Boitempo, 2009.

_____. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula).** Campinas, Autores Associados, 2005

----- . **Adeus ao trabalho, ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** São Paulo, Editora Cortez, 2000, 16 edição.

BENGIO, Marlies da Costa. **O trabalho dos Agentes de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE`s) no cotidiano das escolas estaduais em Duque de Caxias.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

BEHRING, Elaine. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos.** São Paulo: Cortez, 2008.

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

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

BRESSER PEREIRA, L.C. **A Reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle.** Brasília, DF: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. (Cadernos MARE da reforma do Estado; v. 1). 58p.

_____. 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: 13/05/2016.

_____. 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.

BOITO Jr., Armando. **A nova burguesia nacional no poder.** In: BOITO Jr., Armando e GALVÃO, Andréia (orgs.). **Política e classes sociais no Brasil dos anos 2000.** São Paulo: Alameda Editorial, 2012, pp. 69-106.

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.

COELHO, Eurelino. **Uma esquerda para o capital: o transformismo dos grupos dirigentes do PT(1979-1998),** São Paulo:Xamã; Feira de Santana: UEFS Editora, 2012.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo do seu pensamento político.** Rio de Janeiro:Campus, 1992.

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.

COSTA, Regis A. da. **Ampliação da jornada escolar e o negócio da educação: a atuação do CENPEC (1993-2006).** Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, Pp. 1-18, UFSC – Florianópolis.

ENGUITA, M.F. **A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização.** Revista Teoria e Educação, n. 4, p. 1127-1144, 1991.

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.

DOERJ. **Educação**. Disponível em <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOERJ/2013/03/08>> acessado em setembro de 2016.

_____. **Educação**. Disponível em <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/DOERJ/2012/03/30>> acessado em setembro de 2016.

FALLEIROS, I; CASTRO, V.; FONTES, V. **Ciência e método de trabalho científico – Marx e o marxismo**. In MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. Caminhos para análise das políticas de saúde, 2011. p. 93-110 . Online: disponível em www.ims.uerj.br/pesquisa/ccaps. acessado em maio de 2016.

FALCONI CONSULTORES DE RESULTADO. *Área pública*. 2015. Disponível em: <<http://www.falconi.com/segmentos/area-publica/>>. Acesso em: 8 maio 2016.

FLACSO BRASIL. **Outros trechos da entrevista de Lula a Emir Sader e Pablo Gentili**. Disponível em <<http://flacso.org.br/?p=2147>> acessado em agosto de 2017.

FIORI, José Luís. **História, estratégia e desenvolvimento: para uma geopolítica do capitalismo**. Boitempo, 2014.

FOLHA DE SÃO PAULO, **Lula muda avaliação do Real após ser derrotado pelo plano**. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/brasil/fc19079814.htm>> acessado em setembro de 2017.

FONSECA, Marília. **O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira**. In: OLIVEIRA (org). *Gestão Democrática da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FÓRUM CAPITAL TRABALHO. **Carta Educação**. Disponível em <<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/forumcapitaltrabalho.pdf>> acessado em agosto de 2016. acessado em agosto de 2016.

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

FRIGOTO, Gaudêncio. **Os delírios da razão – crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional**. In: Gentile (org). *Pedagogia da exclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 46, jan/abr, 2011, p.

FUNDAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO GERENCIAL – FDG. **Conheça a GIDE Avançada**. Nova Lima (MG): 2014. Disponível em < <http://www.fdg.org.br/gide-avancada> > acessa em 23/09/2016.

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. 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

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

GUIMARÃES, Marlon da Costa. Sob Nova Direção: **o Gerenciamento Empresarial na Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro (2010 – 2014)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Rio de Janeiro, 2015.

GURGEL, Claudio. **A Gerência do pensamento: gestão contemporânea e consciência neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2003.

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

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: História e Implicações**. São Paulo, Edições Loyola, 2008.

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

_____. **O Enigma do Capital: e as crises do capitalismo**. Tradução. São Paulo, SP: Boitempo, 2011. 224p

-----, **Introdução. O fordismo. Do fordismo à acumulação flexível. Teorizando a Transição. Acumulação Flexível – transformação sólida ou reparo temporário?** Publicado em 09/07/2010 por petcs.

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

LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. **Estado, classe social e educação: uma análise crítica da hegemonia do agronegócio.** 2014. 434 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, RJ, 2014.

_____. **Educação e Agronegócio: a nova ofensiva do capital nas escolas públicas.** Curitiba: Appris, 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. p.p 29-72

_____. **Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo.** Outubro, São Paulo, n. 1, p. 19-30, 1999.

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, pp. 133-152, Jul.-Dez. 2015.

_____. **A mundialização do capital e seus reflexos nas políticas de formação de professores no período 1990-2010.** 2011. 2 v. 494 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2011.

MASSON, Máximo Augusto Campos. **Magistério e Sindicalismo: a trajetória do Centro de Professores do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro: UFRJ, 1988.

MATTOS, Marcelo Badaró. **Novos e Velhos sindicalismos no Rio de Janeiro (1955–1988).** Rio de Janeiro: Vício de Leitura. 1998.

_____. **Trabalhadores e Sindicatos no Brasil.** Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 2002.

_____. (coord.) **Greves e repressão policial ao sindicalismo carioca.** Rio de Janeiro: APERJ / FAPERJ, 2003.

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: Xâma, 2015. 208p

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

_____. **Estado e Sociedade**. In: Mattos, Marcelo Badaró. História: Pensar e Fazer. RJ: Laboratório Dimensão da Historia, 1998. p.p 13-32.

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

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

_____. **Marx, nosso contemporâneo, e seu conceito de globalização**. In: ANTUNES (ORG). Riqueza e miséria do trabalho no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2014.

MIRANDA, Kênia A. **A Organização dos trabalhadores em educação no capitalismo neoliberal: O pensamento pedagógico do SEPE, do SINPRO e da UPPE**. Niterói: UFF, 2005. (Dissertação de mestrado)

MOTTA, Vânia Cardoso da. **Ideologia do Capital Social: Atribuindo uma face mais humana do capital**. Rio de Janeiro: Ed UERJ, 2012. p.p.237-269

NEVES, L. M. W. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégia do capital para educar o consenso**. São Paulo, Ed. Xamã, 2005.

_____. NEVES, Lucia Maria Wanderley. Por que dois Planos Nacionais de Educação. In.: NEVES, Lucia Maria Wanderley (org.). **Educação e política no limiar do século XXI**. Campinas, SP:Autores Associados, 2000.

Novos planos para a educação pública. Wilson Risolia. O Globo, Rio de Janeiro, 10/10/2010.

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.

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.

OLIVEIRA, Dalila **Andrade**. **A Reestruturação do Trabalho docente: precarização flexibilização**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./Dez. 2004.

_____. **Org. Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OTTONE, Ernesto. **Uma visão sintética**. MEC/INEP: Brasília (DF), 1993. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001682.pdf>>. Acesso em: 17/09/2016.

PADRÓS, Enrique Serra. **Capitalismo, prosperidade e Estado de bemestar social**. In. O século XX: o tempo das crises – revoluções, fascismos e guerras. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2000. p. 227-266.

Professores reúnem-se hoje para a campanha salarial. **O Globo, Rio de Janeiro, 03 dez. 1977**.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). Secretaria de Estado de Educação. **Planejamento Estratégico**. Rio de Janeiro, 2011.

RIBEIRO, Sérgio da Costa. **Educação e a inserção do Brasil na Modernidade**. Cad. Pesq. São Paulo, n.84, p 63-82, fev. 1993 [www.sergiocostaribeiro.ifcs.Ufrj.br]

_____. **A Pedagogia da Repetência**. Estudos Avançados, v.12. n 5, 1991.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Pedagogia do mercado: neoliberalismo, trabalho e educação no século XX**. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.

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

_____. **Decifrar textos para compreender a política; subsídios teóricos – metodológicos para análise dos documentos**. Perspectiva, Florianópolis, v.23, n.2, p.427-446, jul. /dez.,2005.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, educação e sindicalismo**, Campinas SP: Editores Associados, 2002.

_____. **Trabalho, qualificação e ação sindical no Brasil no limiar do século XXI: disputa de hegemonia ou consentimento ativo?** Tese de doutorado em sociologia – UNICAMP, 2005.

SEEDUC. **Tire suas dúvidas sobre o nova EJA e o projeto Autonomia.** Disponível em <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1264458>> acessado em agosto de 2017.

_____. **Currículo mínimo, consulta virtual.** Disponível em <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1344903>> acessado em setembro de 2017.

SEPE. **Por que a CNTE deve se desfiliar da CUT?.** Disponível em <http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=18> acessado em setembro de 2017

_____. **Sepe contesta declarações do novo secretário estadual de Educação.** Disponível em <http://seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=1511> acessado em setembro de 2017.

_____. **Plenária sobre o Plano de Metas Cabral/Risolia será realizada no Sepe neste sábado (dia 21/5): venha saber por que combatemos o Saerj, o Conexão Educação e a Meritocracia na rede estadual.** Disponível em <http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=2009> acessado em setembro de 2017.

_____. **SEPE orienta profissionais a não aplicarem o Saerj.** Disponível em <http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=2585> acessado em setembro de 2017.

_____. **O SAERJ e a escola pública.** Disponível em <http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=3006> acessado em setembro de 2017.

_____. **Boletim do SEPE. 1987 a 2017.**

_____. **Conselho de Classe. Rio de Janeiro, 1990 a 2014.**

SEPE:

CEP, CEPE, SEPE. Atas de Assembleia. 1979 a 2008.



CEP, CEPE, SEPE. Cadernos de Teses dos congressos de. 1986 a 2011.

APÊNDICE I

Fundação Falconi , consultores de resultados.

Este é um breve histórico da origem da fundação FALCONI bem como o primeiro quadro da diretoria desta fundação no ano de 2016, divididos em um tabela que consta as informações de nome e foto, cargo na fundação FALCONI, formação acadêmica, fração da sociedade, sociedade civil e sociedade política. A FALCONI teve origem na Fundação Cristiano Ottoni, na Universidade Federal de Minas Gerais, a qual, na década de 80, iniciou um movimento conhecido por “Qualidade Total” com a ajuda dos japoneses da Juse (*Japanese Union of Scientists and Engineers*). Em 1998, com a necessidade de ampliar a sua atuação e atender à enorme demanda de empresas que procuravam por consultoria em gestão e necessitavam de novos patamares de resultados, foi criada a Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FDG). A partir de 2003, a FDG passou a atuar somente em projetos sem fins lucrativos, prestando serviços a instituições carentes; e fundou-se o INDG, organização que se tornou líder em consultoria de gestão com foco em resultados no Brasil. A partir de outubro deste ano, a empresa passa a se chamar FALCONI Consultores de Resultado.

Diretoria da fundação FALCONI- 2016.



Nome/foto	Falconi	Formação	Fração	Sociedade civil	Sociedade política
 <p>Vicente Falconi Campos</p>	Presidente	Graduou-se em Engenharia pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (1963) e M.Sc. e Ph.D em Engenharia pela Colorado School of Mines (USA) (1968 e 1972).	. É sócio fundador e consultor do Instituto de Desenvolvimento Gerencial – INDG.		Foi membro da Câmara de Gestão da Crise de Energia Elétrica (2001)
 <p>Edson de Bueno</p>	Vice-Presidente	formou-se pela Faculdade de Medicina da Praia Vermelha, no Rio de Janeiro (depois incorporada pela UFRJ).	Fundador e Conselheiro da Amil		




 <p>Carlos Alberto Sicupira</p>	Conselheiro	administrador de empresas, formado pela UFRJ	Sócio-fundador da 3G Capital	fundou a Brava que é instituição que apoia iniciativas de melhoria da gestão pública. É líder também da Fundação Estudar, voltada ao desenvolvimento de lideranças	conselho de administração da Petrobras (2016)
 <p>Marcel Hermann Telles</p>	Conselheiro	Economista formado pela UFRJ	Sócio-fundador da 3G Capital		
 <p>Pedro Moreira Salles</p>	Conselheiro	Formado em Economia pela PUC-RJ e História pela Universidade da Califórnia, cursou o programa de mestrado em Relações Internacionais da Universidade de Harvard.	Presidente do Conselho do Itaú-Unibanco	Atualmente é presidente do Conselho de Administração do Itaú Unibanco Holding; sócio e co-presidente da Cambuhy Investimentos, conselheiro da TOTVS Pedro é ainda membro do Conselho Orientador da Fundação Osesp e membro do Conselho Deliberativo do INSPER. (IBMEC)	

CEO (Diretor Executivo)


Nome/foto	Falconi	Formação	Fração	Sociedade civil	Sociedade política
 Mateus Bandeira	CEO da consultoria fundada por Vicente Falconi	É formado em Informática pela Universidade Católica de Pelotas, pós-graduado em Finanças Corporativas pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) e em Gestão de TI pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Possui mestrado em Administração (MBA) por <i>Wharton – University of Pennsylvania</i> , nos EUA.	foi presidente do Banrisul – Banco do Estado do RS		atuou por quase 20 anos no setor público, tendo acumulado experiências no Ministério da Fazenda, Senado Federal e Governo do Rio Grande do Sul, onde foi secretário de Estado do Planejamento e Gestão.






Sócios-diretores

Nome/foto	Falconi	Formação	Fração	Sociedade civil	Sociedade política
 Álvaro Guzella de Freitas	Sócio-diretor	Graduado em Engenharia Mecatrônica pela PUC Minas e pós-graduado em Gestão Estratégica de Negócios pela UFMG	consultor na FALCONI desde 1999. Atua como líder de importantes projetos, nos mais variados segmentos, em instituições públicas e privadas. Antes, trabalhou na FIAT Automóveis	•	•
 Flávio Souto Boan	Sócio-diretor	Graduado em Engenharia Elétrica e mestre em Engenharia de Produção pela UFMG	Antes, trabalhou na Cervejaria Brahma, após a aquisição da empresa pelo Banco Garantia.	•	•

 Jaime Jorge Quintana	Sócio-diretor	Graduado em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Santa Maria/RS, Quintana é <i>Lead Assessor</i> com registro no IQA pelo <i>Institute for Quality Assurance/RU</i> e possui MBA em Finanças Corporativas pelo IBMEC/MG.	, foi engenheiro na Albrás - Alumínio Brasileiro S.A. - por 10 anos, onde coordenou a implementação do Programa de Qualidade da empresa.	•	•
 Viviane Isabela de Oliveira Martins	Sócia-diretora	Viviane é doutora em Administração pela PUC Minas Gerais, mestre em Finanças pela Fundação Pedro Leopoldo, participou de programas de Educação Executiva Wharton – University of Pennsylvania, nos EUA. É Engenheira Mecânica pelo CEFET Minas Gerais e especialista em Gestão de Negócios pela Fundação Dom Cabral.	trabalhou na Engenharia de Produto – controle de Projetos, da Fiat Automóveis.	•	•
 Welerson Cavaliere	Sócio-diretor	Graduado em Administração de Empresas, Welerson é especialista em Tecnologia de Gestão, em <i>Total Quality Control</i> e em Desenvolvimento em Recursos Humanos com cursos realizados no Japão.	. É membro do Conselho de Administração e Coordenador do Comitê de Finanças, Riscos e Auditoria da Arezzo&Co.	•	•





Sócios.

Nome/foto	Falconi	Formação	Fração	Sociedade civil	Sociedade política
 Alberto Lott	Sócio	Graduado em Administração de Empresas, especialista em Marketing e possui MBA em Gestão Empresarial e Finanças Corporativas			




 <p>Alexandre Fanfa Ribas</p>	Sócio	Graduado em Engenharia de Alimentos pela UFRGS e pós-graduado em Gestão Empresarial pela FGV, Alexandre é mestre em Economia Aplicada pela UFRGS. Participou também do programa de Educação Executiva Strategy and Business Innovation na University of Pennsylvania – The Wharton School.			
 <p>Alexandre Lunkes</p>	Sócio	Graduado em Direito pela Pontifícia Universidade Católica – PUC/RS, Alexandre é pós-graduado em Economia Política e realizou MBA em Gestão Empresarial pela FGV-RS.	Foi responsável pela área Comercial do Rio Grande do Sul e, como consultor, atuou em diversas organizações privadas e públicas e de diversos portes		
 <p>André Jeha</p>	Sócio	André é graduado em Administração de Empresas pela UFMG e especialista em Finanças Corporativas pelo IBMEC	atua como líder de projetos em empresas dos mais variados segmentos, no Brasil e no exterior. Antes disso, trabalhou com consultoria financeira e operacional para indústrias e varejo de pequeno porte.		
 <p>André Ribeiro Chaves</p>	Sócio	Formado em Administração com ênfase em Comércio Exterior pela Faculdade de Ciências Gerenciais da Una/BH, André participou de programas de Educação Executiva em Wharton – University of Pennsylvania, nos EUA.			
 <p>Bayard Loureiro</p>	sócio	Graduado em Engenharia Mecânica, Bayard é especialista em Engenharia da Qualidade pela PUC/RS.	Possui experiência em empresas de grande porte de diferentes segmentos: automobilístico, alimentício, metalmecânico, notadamente nas áreas de Gestão da Qualidade, Gestão Empresarial, Planejamento Orçamentário,	É juiz do Prêmio Qualidade RS desde 1995 e também atuou nessa função, de 2011 a 2014, no Prêmio Catarinense para Excelência – MCE	



 <p>Bruno Henrique Ribeiro de Oliveira</p>	sócio	Graduado em Processamento de Dados pela UNI-BH, Bruno também é pós-graduado em Finanças pela Fundação Dom Cabral e em Marketing pela UFMG.			
 <p>Carlos Emanuel Teixeira Pires Bicheiro</p>	sócio	Engenheiro Mecânico e mestre em Engenharia de Produção com ênfase em Gestão pela UNIFEI, Carlos fez doutorado em Engenharia de Produção pela Poli/USP.	, foi executivo de gestão e qualidade na JUMIL Implementos Agrícolas e consultor em empresas como: Cervejaria Antarctica, Parmalat México, entre outras grandes empresas		
 <p>Fernando Ladeira</p>	Sócio	Graduado em Engenharia Mecânica, especialista em Gestão Estratégica de Negócios e mestre em Engenharia de Produção pela UFMG, Fernando é consultor da FALCONI desde 1999. Participou do programa de Educação Executiva <i>Innovation for Growth</i> na <i>University of Pennsylvania – The Wharton School</i> .			Atualment e também é professor do Curso de Gestão de Projetos Inovadores da Fundace-USP Ribeirão Preto
 <p>Frederico Gondim</p>	Sócio	Graduado em Engenharia Civil com especialização em Marketing pela UFMG, Frederico tem formação em programas de Educação Executiva na <i>University of Pennsylvania – The Wharton School</i> e <i>Kellogg</i> , nos EUA.			
 <p>Izabela Lanna Murici</p>	Sócia	Graduada em Administração de Empresas pela UFMG, pós-graduada em Finanças pela Fundação Dom Cabral e em Marketing pela UFMG,	É também co-autora dos livros “Gestão para Resultados na Educação”, “Gestão Integrada da Escola” e “Como Melhorar As Competências da Equipe Escolar Implementando a Matriz de Capacitação”.		

 <p>Juliana Duarte de Azevedo Santana Scarpa</p>	Sócia	Graduada em Engenharia Química pela UFMG, Juliana é especialista em Finanças Corporativas pela UNICAMP, <i>coach</i> pelo Instituto Brasileiro de <i>Coaching</i> (IBC) e mestre em Engenharia Química/Controle Ambiental pela UFSCar.	Antes disso, atuou com pesquisas na UFMG e em desenvolvimento de mercado de Gases Especiais na White Martins.		
 <p>Luiz Gustavo Santos</p>	Sócio	Graduado em Engenharia Civil pela UFMG e mestre em Engenharia pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (Poli/USP), Luiz é também especialista em Marketing pela FGV e em Gestão Estratégica de Negócios pelo CEPEAD-UFMG. Certificado como PMP há mais de 10 anos,	atuou na Andrade Gutierrez.		
 <p>Luiz Roberto Prates</p>	Sócio	Graduado em Engenharia Civil pela UFMG, com Especialização de Economia e Qualidade na Construção pelo Laboratório Nacional de Engenharia Civil de Portugal, Luiz é mestre em Engenharia Civil pelo Instituto Superior Técnico de Lisboa.	segmentos da economia (Saúde, Agronegócio, Serviços, Logística, Varejo, Indústria). Autor dos Livros: QFD (<i>Quality Function Deployment</i>) – Planejamento da Qualidade e Modelo Heurístico de Alocação de Recursos em Projetos		
 <p>Mauro Eustáquio Soares</p>	Sócio	Cientista contábil e administrador, Mauro é especialista em Gestão de Pessoas e mestre em Planejamento e Custos.	atuou nas áreas de Gerência de Pessoas, Qualidade e Controladoria na Andrade Gutierrez.		
 <p>Nelson Fernando Ramirez Cordoba</p>	Sócio	Formado em Química na Universidad Nacional de Colombia e mestre em Administração de Empresas na Universidad del Valle da Colômbia,	trabalhou como consultor na Corporación Calidad da Colômbia, no Centro Nacional de Produtividad da Colômbia e no Centro de Gestión Hospitalaria do país. Foi professor de MBA em universidades na Colômbia como Valle, Icesi e Andes. Também foi instrutor e avaliador dos prêmios da Qualidade e de Qualidade em saúde no mesmo país.		

 Rafael Tiercelin Almeida dos Santos	Sócio	Graduado em Engenharia Mecânica e pós-graduado em Administração			
 Raquel Azevedo	Sócio	Graduada em Administração, especialista em Gestão Estratégica de RH, certificada em <i>Business Process Management</i> e possui MBA em Finanças	É uma das nossas maiores referências em estruturas e processos e também no segmento de óleo e gás		
 Romulo Pinheiro	Sócio	graduado em Administração de Empresas e pós-graduado em Estatística pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Possui MBA pela Fundação Dom Cabral e curso de extensão em Estratégia pela Columbia Business School	Foi vice-presidente da agência África e sócio-diretor da Asia Branding, ambas do Grupo ABC. Foi também sócio das consultorias Thymus e BrandAnalytics.		
 Vinicius Brum	Sócio	Graduado em Administração de Empresas com especialização em Comércio Internacional pela FCG/UNA, Vinicius também concluiu extensão em <i>Gestió n de Empresas y Calidad Total pela Universitat des Illes de Balears</i> , na Espanha			

Senior Advisors (conselheiro sênior)

Nome/foto	Falconi	Formação	Fração	Sociedade civil	Sociedade política
 Darci Santos do Prado	conselheiro sênior	Graduado em Engenharia Química pela UFMG, especialista em Logística pela Una e em Engenharia Econômica pela PUC, é também doutor em Gerenciamento de Projetos pela UNICAMP.	trabalhou na IBM durante 25 anos onde exerceu cargos de Analista de Sistemas, Gerente de Projetos e Gerente de Vendas. Lecionou na Escola de Engenharia da UFMG por 32 anos	. É autor de 10 livros sobre gerenciamento de projetos, da metodologia MEPCP, do modelo de maturidade MMGP e do software SISGEP. É também autor de três livros sobre Pesquisa Operacional. Dentre seus livros, dois foram publicados no exterior. Palestrante com experiência internacional. Conduz, desde 2005, uma pesquisa sobre Maturidade em Gerenciamento de Projetos, juntamente com Russell Archibald, no Brasil e Itália, além de trabalhos na Espanha e Portugal, EUA e México	Foi um dos fundadores dos capítulos do PMI de Minas Gerais e Paraná. Também foi um dos fundadores do capítulo da IPMA em Minas Gerais e seu primeiro presidente
 Fernando Luz Lara	conselheiro sênior	Graduado em Engenharia Metalúrgica pela UFMG, especialista em Gestão pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) e Mestre em Gestão da Qualidade pela UFMG.	lecionou Física e Gestão no Cefet/MG e atuou como Auditor Líder da Qualidade ISO 9001:2000 pelo BVQI.		
 Luiz Carlos Lima Nogueira	conselheiro sênior	Graduado em Medicina e especialista em Administração	autor do livro “Gerenciando pela Qualidade Total na Saúde”, publicado pela FALCONI Editora	Possui também ampla experiência como instrutor de cursos <i>in company</i> , com intensa e reconhecida atuação no exterior	

 <p>Neuza Maria Dias Chaves</p>	conselheiro sênior	Pedagoga, pós-graduada em Pedagogia Empresarial e em Recursos Humanos, Neuza é mestre em Administração Profissional, possui MBA Executivo em Gestão Empresarial e cursos de especialização em Consultoria Organizacional e Dinâmica de Grupos, realizado nas escolas UFMG, FGV, FDC e FPL	trabalhou na Petrobras, por 18 anos, como Gerente de Planejamento e Gestão e Gerente de Comunicação. Na área acadêmica, atuou na FACE/UFMG e Una como professora na Pós Graduação de Gestão estratégica e Recursos Humanos . É autora dos livros: “Soluções em Equipe”, “Caderno de Campo das Equipes de Melhoria”, “Esculpindo Líderes de Equipes”, “Método de Solução de Problemas em Grupo na Educação”, “Índice de Formação da Cidadania e Responsabilidade Social” e “Gestão para Resultados na Educação”.	fundadora e Presidente da União Brasileira para a Qualidade, da qual é atual Conselheira, função que exerce também na Construtora Caparao	
 <p>Wilson Risolia Rodrigues</p>	conselheiro sênior	Pós-graduado em Desenvolvimento Econômico pelo ISVE/Itália, pós-graduado em Engenharia Econômica, MBA em Finanças e graduado em Ciências Econômicas pelo IBMEC. Especialista em Mercado Financeiro e de Capitais, Previdência (setor público e privado) e Educação Básica	Foi vice-presidente da Caixa Econômica Federal, integrando o Conselho de empresas como Vale e Petrobras, e presidente do Conselho de Autorregularão de Fundos da ANBIMA. exerceu a função de CFO do Comitê Organizador dos Jogos Olímpicos Rio 2016..	Atualmente, é líder da FALCONI Educação	Entre outubro de 2010 e dezembro de 2014, exerceu a função de secretário de Estado de Educação do Rio de Janeiro.

APÊNDICE II.




Instituto Águila

Os consultores mineiros Vicente Falconi e José Martins de Godoy tiveram uma relação amistosa na maioria dos 38 anos em que trabalharam juntos. Os dois foram professores de metalurgia na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) na década de 1970. Ambos, hoje com 71 anos, prestaram também consultoria na Fundação Christiano Ottoni, ligada à instituição. Nos anos 1990, deixaram a academia e criaram a Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FGD), que depois foi rebatizada de Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG). Sob o comando dos professores Falconi e Godoy, como são conhecidos no mercado, o INDG se transformou na mais influente consultoria de gestão do Brasil. Ao longo do tempo, os dois foram elevados à condição de gurus de alguns dos mais importantes empresários brasileiros, como Marcel Telles e Carlos Alberto Sicupira, da AB InBev, Jorge Gerdau Johannpeter, da Gerdau, e Edson de Godoy Bueno, da Amil – Telles, Sicupira e Bueno, inclusive, fazem parte do conselho do INDG. Nessa parceria de quase quatro décadas, Falconi sempre foi a face mais visível do INDG, palestrante requisitado e autor de sete livros que venderam mais de 1 milhão de exemplares. Godoy, por sua vez, era o homem administrativo, avesso à exposição. No dia 13 de setembro de 2012, essa aliança foi rompida. Godoy, que dividia o controle da consultoria com Falconi, vendeu sua participação e deixou a empresa.


Um dia após deixar a consultoria Falconi, José Martins de Godoy ainda impedido de atuar no mercado competindo no mesmo nicho de mercado com a Falconi por três anos, funda de forma escamoteada o Instituto Águila colocando seu irmão Raymundo Godoy como novo presidente, que José Godoy por força de contrato só ocuparia em 2015. O nome do novo instituto de soluções gerenciais deixa bem claro o objetivo de competir no nicho de consultorias de soluções gerenciais, águias contra falcões. O Instituto Águila é uma consultoria internacional que oferece soluções gerenciais de focadas na melhoria dos resultados de seus clientes.

Com atuação em 15 países da América, Europa e Oceania, apoiados por escritórios no Brasil, Colômbia, Austrália e Suíça. Mantém um Centro de Estudos em Zurique, onde são conduzidas pesquisas e desenvolvidas inovações em gestão, também atuando este centro como sua sede internacional. O instituto Águila se denomina a primeira empresa no segmento de consultoria com origem brasileira a ter uma participação de destaque no cenário

internacional, atuando no Brasil, Suíça, Bélgica, Holanda, França, Estados Unidos, Canadá, México, Chile, Honduras, Peru, Austrália e Japão.

Nome/foto	Áquila	Formação	Fração	Sociedade civil	Sociedade política
 <p>JOSÉ MARTINS DE GODOY</p>	Presidente	Engenheiro metalurgista pela UFMG e DOKTOR ingenior pela Norges Tekniske Hogskole , na Noruega	Foi professor titular, coordenador do curso de pós-graduação e chefe do departamento de engenharia metalúrgica da UFMG por vários mandatos. Foi também Diretor da Escola de Engenharia da UFMG, Superintendente e Diretor da FCO. Coinstituidor, presidente e conselheiro da FDG, sócio cofundador e presidente do INDG.		
 <p>CARLOS ALBERTO BOTTREL</p>	Conselheiro e sócio	Engenheiro mecânico e eletricista pela UFMG, M.Sc. e Ph.D. em metalurgia pela Colorado School of Mines.	Professor emérito do Departamento de Engenharia Metalúrgica da UFMG e professor visitante da Texas Agriculture and Mechanics University	Coordenou 37 missões de executivos ao Japão e Estados Unidos para aprendizado de metodologias de qualidade e gestão. Colaborador em diversas obras técnicas e autor de A Gestão no Brasil (2013).	
 <p>RAIMUNDO GODOY</p>	Conselheiro, diretor técnico e sócio	engenheiro químico pela UFMG e especialista em gestão organizacional	Integrou a 1º missão de executivos brasileiros ao Japão, em 1991		

Instituto Águila Educacional (Núcleo da Educação)

Nome/foto	Águila	Formação	Fração	Sociedade de civil	Sociedade política
 <p>Prof. Maria Helena Godoy</p>	<p>Líder do núcleo de educação do Instituto Águila.</p>	<p>Pedagogia pela PUC/MG</p>	<p>Especialista em gestão moderna aplicada à educação, publicou onze livros sobre o assunto durante os 16 anos de trajetória. É idealizadora do Sistema GIDE - Gestão Integrada da Escola - e reconhecida no Brasil como pioneira em Gestão Educacional com foco em resultados.</p>		