



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Jaqueline Tavares de Souza

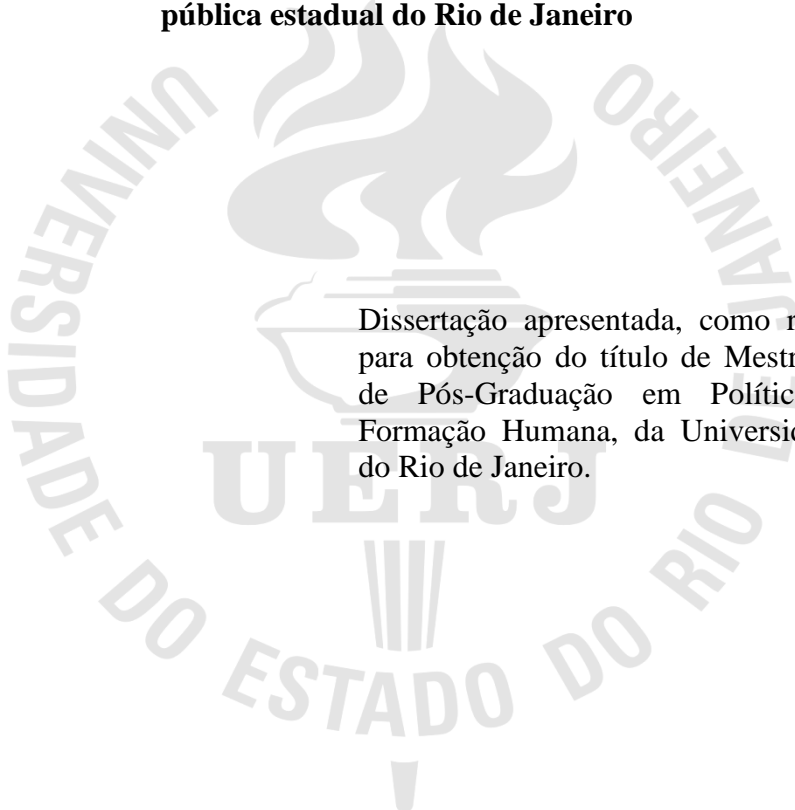
**Cidadania Regulada e Reforma Neoliberal: o caso do Programa Autonomia  
na rede pública estadual do Rio de Janeiro**

Rio de Janeiro

2016

Jaqueline Tavares de Souza

**Cidadania Regulada e Reforma Neoliberal: o caso do Programa Autonomia na rede pública estadual do Rio de Janeiro**



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

Orientador: Prof.º Dr Pablo Gentili

Rio de Janeiro

2016

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

S729 Souza, Jaqueline Tavares de.  
Cidadania Regulada e Reforma Neoliberal: o caso do Programa Autonomia na rede pública estadual do Rio de Janeiro / Jaqueline Tavares de Souza– 2016. 138 f.

Orientador: Pablo Gentili.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Políticas Públicas – Teses. 3. Neoliberalismo– Teses. I. Gentili, Pablo. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es

CDU 37

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

---

Assinatura

---

Data

Jaqueline Tavares de Souza

**Cidadania Regulada e Reforma Neoliberal: o caso do Programa Autonomia na rede pública estadual do Rio de Janeiro**

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

Aprovada em 7 de dezembro de 2016.

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Pablo Gentili (Orientador)

Faculdade de Educação - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Eveline Algebaile

Faculdade de Formação de Professores - UERJ

---

Prof. Dr. André Lázaro

Faculdade de Comunicação Social - UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Florência Stubrin

Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais - FLACSO

Rio de Janeiro

2016

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a todos os educadores e educadoras que acreditam e lutam por uma escola pública, gratuita e de qualidade.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais, Edson Blois e Vanda Tavares, por estarem sempre presentes, me apoiarem em todas as minhas caminhadas e entenderem o meu momento de preocupação e ausência, principalmente no final da pesquisa.

A toda minha família, em especial à minha prima Luciana, que me inspirou desde que fui à USP, ainda adolescente, para acompanhar a sua defesa de mestrado e agora me ajudou em valiosas sugestões.

Aos meus sogros, João David e Maria de Lourdes e as minhas cunhadas Márcia e Elizabeth que me acompanharam e me apoiaram principalmente nessa etapa final.

À Maria da Conceição, que durante todo o ano foi meu braço direito, ajudando a cuidar da minha filha, nos momentos que precisei ficar ausente, mesmo que não “fisicamente” para enfim concluir a pesquisa.

Ao Colégio Pedro II e em especial os professores da equipe de sociologia de SCIII que durante a minha jornada como professora me fizeram entender que é possível “tentar de novo” e nunca fugir da luta por uma educação de qualidade.

À amiga Mariana Maia, minha referência na trajetória acadêmica, e nos raros momentos que nos encontramos nessa minha jornada como mestranda sempre me recebeu com palavras de apoio; e Caliane Bessa, pela imensa ajuda nas traduções durante o mestrado.

À Simone Pontes, colega de trabalho, amiga, mestre e mãe que, mesmo distante, entendia os meus momentos de angústias e incertezas e me fez perceber que, determinadas condições que a vida nos reserva é apenas mais um desafio.

Aos seis professores da Secretaria Estadual de Educação e do Programa Autonomia que disponibilizaram uma parte dos seus dias e me concederam as entrevistas, sem as quais não seria possível chegar a tais conclusões.

Agradeço também ao Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana por ter me proporcionado vasto conhecimento filosófico e epistemológico e que me fez concluir essa importante etapa da minha vida acadêmica e profissional.

Aos colegas da turma, em especial Raquel Trindade pela presteza de quando eu mais precisei e Elizete Morião pela parceria nos trabalhos e por ter me ajudado nos momentos de dúvida.

Agradeço imensamente aos professores da banca de qualificação e defesa: professores Gaudêncio Frigotto, Florência Stubrin, Eveline Algebaile e André Lázaro pelos apontamentos

e sugestões durante o exame de qualificação e defesa de dissertação e que foram de suma importância para a finalização dessa pesquisa.

Ao meu orientador Pablo Gentili, pela compreensão, pela espera e por não ter “desistido” de mim. Obrigada por ter me dado a autonomia necessária para ir em busca do meu objeto de pesquisa e fazer dele o meu mecanismo de transformação.

À David Cazer, mais do que um esposo, um amigo, companheiro de todas as horas e pai exemplar. Obrigada pelo apoio incondicional, por fazer acreditar em mim mesma, pelo alento, pelo carinho e por ter me dado forças para continuar num momento de grandes incertezas. E por ser “pai”, nos momentos que eu não pude ser “mãe”.

Por fim, ao meu amor maior, minha filha Ana Luiza. Tão pequena, mas com um grande poder: me fez aprender que ser mãe é vivendo também um dia de cada vez e que quando alcançamos os nossos objetivos, as conquistas tem um sabor muito maior.

A primeira condição para modificar a realidade consiste em conhecê-la.

*Eduardo Galeano*



## RESUMO

SOUZA, Jaqueline Tavares de. **Cidadania Regulada e Reforma Neoliberal: o caso do Programa Autonomia na rede pública estadual do Rio de Janeiro**. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

A crise do capitalismo na década de 1980 veio acompanhada, segundo os neoliberais, por uma enorme ineficiência estatal, dando margem para que o neoliberalismo se apresentasse como projeto hegemônico, inclusive no campo educacional. Reconfigurado, e agora com o “apoio” da sociedade civil para a nova crise que se estabelecia na década seguinte, o capitalismo reinventa-se e sobrevive, tendo a educação um caráter cada vez mais compensatório para uma determinada parcela da população. Assim, pretende-se com a pesquisa analisar a partir do binômio autonomia/regulação e do conceito de “cidadania regulada”, cunhado por Wanderley Guilherme dos Santos (1979), os impactos da reforma educacional do neoliberalismo na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) durante a vigência do Governo Sérgio Cabral (2007-2014), tendo como objeto de estudo o “*Programa Autonomia*” – política educacional do governo do estado do Rio de Janeiro que se expandiu a partir da reforma educacional na SEEDUC e que teve vigência até o ano de 2015. Sendo uma política pública com a parceria da iniciativa privada, o “Programa” organiza-se a partir de um ideário neoliberal no qual a cidadania é fundamentada por princípios meritocráticos em que os “melhores” trinfam e os “piores” fracassam, regidos por uma política de diferenciação e compensação - caracterizando assim uma regulação da cidadania. A relação entre “formar cidadãos” e “programas de aceleração de formação” foi ficando cada vez mais estreita no Brasil. Atualmente essa regulação se veste com “trajes” ainda mais contraditórios e mais difíceis de identificar quando investigamos políticas educacionais voltadas para a classe trabalhadora cujo objetivo é “educar para o conformismo” e não para a transformação e emancipação.

Palavras chaves: Programa Autonomia. Neoliberalismo. Escola pública. Diferenciação – universalização.

## ABSTRACT

SOUZA, Jaqueline Tavares de. **Regulated Citizenship and Neoliberal Reform**: the case of the Autonomy Program in the state public network of Rio de Janeiro. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

The crisis of capitalism in the 1980s was accompanied by neoliberalism, by a huge state inefficiency, leaving room for neoliberalism to present itself as a hegemonic project, including in the field of education. Reconfigured, and now with the "support" of civil society for the new crisis that was established in the following decade, capitalism reinvents itself and survives, with education becoming more and more compensatory for a certain part of the population. Thus, the research aims to analyze the impacts of the educational reform of neoliberalism in the State Secretariat of Education of Rio de Janeiro, based on the binomial autonomy / regulation and the concept of "regulated citizenship" coined by Wanderley Guilherme dos Santos (1979). (SEEDUC) during the term of the Sérgio Cabral Government (2007-2014). The purpose of this study was to study the "Autonomy Program" - educational policy of the government of the state of Rio de Janeiro that expanded from the educational reform in SEEDUC and which Was a public policy with the partnership of private initiative, the "Program" is organized from a neoliberal ideology in which citizenship is based on meritocratic principles in which the "best" triumph and the "worse" fail, ruled by a policy of differentiation and compensation - thus characterizing a regulation of citizenship. The relationship between "training citizens" and "training acceleration programs" has become increasingly close in Brazil. Nowadays this regulation dresses up with even more contradictory and difficult to identify when we investigate working class policies aimed at "educating for conformism" rather than transformation and emancipation.

Keywords: Project Autonomy. Neoliberalism. Public school. Differentiation - universalization.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM -	Banco Mundial
CONEDU -	Congresso Nacional de Educação
EJA -	Educação de Jovens e adultos
FMI -	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GIDE -	Gestão Integrada da Escola
IDEB -	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDIS -	Instituto para o Desenvolvimento do Investimento Social
MEC -	Ministério de Educação e Cultura
NOA -	Nova Oportunidade de Aprendizagem
ONU -	Organização das Nações Unidas
OSCIP -	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PDE -	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE -	Plano Nacional de Educação
SAERJ -	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SEEDUC -	Secretaria de Estado de Educação
SEPE -	Sindicato Estadual dos Profissionais em Educação
SEPLAG -	Secretaria do Estado de Planejamento e Gestão
SME -	Secretaria Municipal de Educação
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
USP -	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
1	<b>REFORMA NEOLIBERAL NA AMÉRICA LATINA: CRISE DO CAPITALISMO E A “SOCIEDADE CIVIL” COMO UMA ALTERNATIVA PARA A CRISE</b> .....	21
1.1	<b>As décadas de 80 e 90: crise do capitalismo e a ascensão do Estado Gerencial</b> .....	21
1.2	<b>A Terceira Via e a reforma do Estado para a cidadania</b> .....	28
1.3	<b>A reforma neoliberal na escola pública</b> .....	35
2	<b>A “AUTONOMIA” INVADE A ESCOLA: FORMANDO INDIVÍDUOS CADA VEZ MAIS AUTÔNOMOS E REGULADOS</b> .....	42
2.1	<b>Conceito de autonomia e a sua trajetória</b> .....	42
2.1.1	<u>O pensamento de Castoriadis</u> .....	45
2.1.2	<u>Karl Marx: emancipação política e emancipação humana</u> .....	47
2.1.3	<u>Autonomia: a trajetória educacional</u> .....	48
2.2	<b>Do conceito de cidadania à “cidadania regulada”: o contexto brasileiro</b> .....	53
2.3	<b>Autonomia e cidadania regulada: uma reflexão</b> .....	60
3	<b>O PROGRAMA AUTONOMIA COMO UMA POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: A POLITICA DE AJUSTES E A METODOLOGIA TELESSALA</b> .....	62
3.1	<b>A política de ajustes e a parceria público/privado</b> .....	62
3.2	<b>E o IDEB subiu... o que está por trás disso?</b> .....	77
3.3	<b>O Programa Autonomia e a metodologia telessala</b> .....	82
3.4	<b>A Pesquisa empírica: trilhando caminhos, reinventando a prática docente</b> .....	95
3.4.1	<u>O caminho percorrido: o procedimento metodológico</u> .....	95
3.4.2	<u>O Programa Autonomia na concepção dos professores regentes</u> .....	98
3.4.2.1	Perfil dos professores do programa .....	98
3.4.2.2	Concepção público/privado .....	101
3.4.2.3	Concepção da relação teoria/prática .....	106
3.4.2.4	Síntese do “perfil dos professores” .....	115
3.4.2.5	Síntese da “Concepção público-privado” .....	116
3.4.2.6	Síntese da “relação teoria/prática” .....	117

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	119
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	129
<b>ANEXO - Questionário da pesquisa</b> .....	137

## INTRODUÇÃO

Odeio os indiferentes. Acredito que viver, significa tomar partido.

*Antônio Gramsci*

Assim que assumiu o governo do estado do Rio de Janeiro, em janeiro de 2007, o então governador Sérgio Cabral contou com a parceria do empresariado fluminense na maioria das reformas que foram implementadas em sua gestão. Diante disso, a política de ajustes na rede estadual de ensino do RJ fez parte de um conjunto de medidas com moldes neoliberais no qual teve o suporte da iniciativa privada. Foi nesse contexto que o “Programa Autonomia” torna-se uma política pública educacional do governo Cabral: uma parceria da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) com a Fundação Roberto Marinho<sup>1</sup>.

Essa parceria, iniciada em 2009 e com vigência até 2015, oportunizou a aprendizagem na modalidade de ensino EJA – Educação de Jovens e adultos. Aplicada também em outros estados do Brasil, utiliza a metodologia “Telessala-Telecurso” e possui como objetivo diminuir a distorção idade-série<sup>2</sup> dos alunos das redes, uma das causas da evasão escolar. Em parceria com prefeituras e governos, os próprios professores da rede pública passavam por uma capacitação para fazerem uso dessa metodologia em sala.

A implementação dessa metodologia na rede pública do Rio de Janeiro não foi em vão. Dois anos antes, durante a gestão do ex-presidente Lula da Silva, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) com metas para serem atingidas em todas as modalidades de ensino da Educação Básica tanto nas redes públicas como nas redes privadas e em todos os estados e municípios do Brasil. Nos anos seguintes o estado do Rio de Janeiro e mais especificamente o Ensino Médio da rede estadual de ensino apareceram como um dos piores colocados no ranking do IDEB, resultados nem um pouco agradáveis para o estado e a cidade que iriam sediar a Copa do Mundo em 2014 e as Olimpíadas em 2016. Diante disso, delegar o fornecimento de serviços para o empresariado com direito a capacitação de

---

<sup>1</sup> A Fundação Roberto Marinho é uma instituição privada sem fins lucrativos. Criada em 1977 pelo jornalista Roberto Marinho sua missão é mobilizar pessoas e comunidades, por meio da comunicação, de redes sociais e parceiras, em torno de iniciativas educacionais que contribuam para a melhoria da qualidade de vida da população brasileira (*Site FRM*).

<sup>2</sup> Os alunos considerados defasados são aqueles que têm dois anos ou mais que a idade correta para a série.

professores, foi a saída encontrada – e rápida – pelo governo Cabral para “consertar” os desvios do ensino-aprendizagem.

Essa “nova” forma de privatização, ou seja, privatizar o fornecimento de atividades educacionais, mas com o financiamento do setor público, é referente a um conjunto de reformas neoliberais também no âmbito nacional e que começa com grande fervor na década de 1990, porém muito maior nos países de capitalismo dependente<sup>3</sup>, onde acabar com a pobreza virou sinônimo de “melhorar” a educação, com metas vindas de “cima para baixo” e não somente dos governos locais ou estaduais, mas também a partir dos Organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas (ONU) e a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura ) que na segunda metade do século passado e mais precisamente durante as décadas de 60 e 70, voltaram seus olhos no combate à pobreza, tendo a educação um *caráter compensatório*<sup>4</sup>:

O conjunto de políticas educacionais que fundamentaram a concessão de financiamento do Banco Mundial indicou duas tendências: integrar os objetivos dos projetos educacionais à política de desenvolvimento do Banco para a comunidade internacional e atribuir à educação caráter compensatório, entendido como meio de alívio à situação de pobreza no Terceiro Mundo (FONSECA, 1996, p.231 *apud* MOTTA, 2012, p. 260).

A concepção e a execução de políticas compensatórias deram origem às estruturas do chamado Estado de Bem Estar ou Estado Social (SILVA, 2010). Após a Segunda Guerra Mundial, o Estado passou a exercer o papel regulador direto e indireto de direitos trabalhistas e de outras políticas sociais voltadas às demandas das classes pobres e excluídas. Na verdade, era uma forma do Estado legitimar-se politicamente garantindo a reprodução do capital.

Com a intervenção dos organismos internacionais a partir da década de 1970, o Banco Mundial estabeleceu uma “linha de pobreza superior” que é estabelecida a uma renda per capita de US\$ 1 (dólar) por dia. Assim, segundo Rissato *et al* (2011), as estatísticas de renda

<sup>3</sup> A expressão “capitalismo dependente” é tomada com base nas análises de Florestan Fernandes (1973).

Segundo o autor, os países “subdesenvolvidos”, fazem parte do movimento do capital, estando subordinados aos centros econômicos hegemônicos, em aliança com a burguesia local e articulando os setores “arcaicos aos modernos, num modelo de desenvolvimento desigual e combinado”.

<sup>4</sup> O conceito de políticas compensatórias denota, de modo amplo e geral, todo tipo de ação de governos que tem por objetivo minimizar carências nas condições de vida de estratos sociais específicos, vistos como prejudicados ou discriminados pelo padrão dominante de distribuição da riqueza social. Nesse nível de generalidade, o conceito aplica-se a sociedades historicamente determinadas e refere-se às opções de políticas sociais de seus governos. Essas políticas têm incluído programas de assistência e de transferência de renda, além daquelas referidas à educação gratuita, à previdência e à seguridade social (SILVA, 2010). No presente trabalho daremos ênfase às reformas estruturais a partir dos anos 1970 nos países periféricos, onde “os escassos recursos públicos passaram a ser direcionados aos mais pobres e o papel do Estado, a partir de então limitou-se a ‘gerir compensações’, no sentido de manter a ordem social (RISSATO *et al*, 2011, p.3).

servem ao útil propósito de representar a população pobre como um grupo minoritário. A chamada “linha de pobreza” irá definir o público alvo das políticas de compensação nas reformas estruturais de cunho neoliberal.

A escola com seu modelo dual e burguês de educação tornou-se incapaz de atender às crianças pobres e às suas necessidades: “a educação foi trazida para o contexto da assistência social através da correlação entre níveis baixos de educação, índices mais elevados de desemprego e salários mais baixos” (CONNELL, 2000, p.14-15). Estamos diante do chamado “ciclo de pobreza”, cuja saída nos anos 1960 e 1970 em alguns países ricos, começando com os Estados Unidos e Grã- Bretanha e chegando até os Países Baixos e Austrália, foram as políticas compensatórias à educação a fim de “compensar” as desvantagens da criança pobre. Criou-se assim programas financiados com fundos públicos que são geralmente administrados separadamente do orçamento convencional da escola. Ora, uma criança pobre tem um baixo rendimento na escola, que por sua vez leva ao fracasso no mercado de trabalho e à pobreza na próxima geração.

Aos poucos o que seria um acréscimo de alguma coisa ao sistema pré-escolar dará lugar ao sistema escolar como um todo, chegando às reformas estruturais nos países periféricos a partir dos anos 1970, com ênfase na década de 1980. Não obstante, segundo Rissato *et al*, essas políticas e reformas neoliberais ampliaram continuamente as desigualdades sociais e as disparidades de renda dentro das nações e entre elas e, conforme citado anteriormente, os altos índices de desigualdade social são manipulados estatisticamente pelo Banco Mundial.

Sob essa ótica, a educação com caráter compensatório atende aos anseios e objetivos dos organismos internacionais e condiciona o neoliberalismo como projeto hegemônico a partir da década de 1980 – e nas décadas seguintes, com uma nova reconfiguração – orientando um conjunto de reformas radicais inclusive no campo educacional. Sendo assim, e parafraseando Gramsci foi “tomando partido” que a **problemática** fundamental da pesquisa debruça-se sobre a penetração do setor privado na dimensão da escola pública e o fornecimento de seus serviços, que vai desde a parceria em programas de aceleração de formação para os alunos da rede, até a formação continuada de professores financiados pelos governos federal, estadual e municipal. Tendo como **objeto de estudo** o “*Programa Autonomia*” na rede pública estadual do Rio de Janeiro.

As motivações que levaram à escolha do objeto em questão foi a minha própria experiência como professora de sociologia da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC) desde o ano de 2010 em escolas localizadas na zona oeste da cidade do Rio de Janeiro. Como



mencionado anteriormente, a minha entrada na rede estadual de ensino se deu num momento de profundas mudanças com a intensificação de políticas neoliberais durante a administração de Sergio Cabral. Assim, no final de 2010, uma das escolas em que eu atuava (somente de ensino noturno), compartilhada com a rede municipal de ensino, quase foi fechada porque o prédio (do município) passou por reformas para atender a um projeto, o Ginásio Carioca<sup>5</sup>. Devido ao engajamento de alguns professores e da direção, um colégio particular do bairro alugou o prédio para que o colégio da rede estadual continuasse funcionando e atendendo o ensino regular noturno, principalmente à classe trabalhadora daquela região.

Na reunião de final de ano da outra escola (que atendia o ensino médio regular nos três turnos e que fazia parte do Projeto Ensino Médio Inovador<sup>6</sup>) a direção comunicou que turmas seriam fechadas e que iriam abrir novas turmas do chamado Programa Autonomia. Naquele momento, o fechamento de turmas não me atingiu diretamente, mas muitos colegas tiveram que procurar outros colégios porque “sobraram”. Esse segundo “impacto” fez com que eu pesquisasse o programa em questão e me deparasse com expressões um tanto corriqueiras no âmbito educacional, mas quase sempre esvaziadas de sentido quando postas em “prática”. “Autonomia”, “cidadania” e “criticidade” para muitos professores ficavam sempre no campo das ideias, uma utopia. Mas eram essas mesmas expressões que elucidavam as cartilhas do novo programa da rede.

Em janeiro de 2011, no segundo mandato de Cabral, mais mudanças evidenciavam as políticas de ajustes “de cima para baixo”: o então secretário de educação Wilson Risolia anunciou o “Plano Estratégico da SEEDUC” cujo objetivo era fazer com que o Rio de Janeiro ficasse entre os cinco primeiros colocados no ranking do IDEB. Assim, em prol de atingir as metas, como no mercado, o sistema de prêmios e castigos que integrava a SEEDUC demandava todo um esforço conjunto. Dentre as medidas estavam o combate à evasão escolar; notas bimestrais dos alunos lançadas por todos os professores da escola no sistema “Conexão professor”, participação dos alunos no SAERJ (Sistema de Avaliação Bimestral promovido pela SEEDUC para avaliar os alunos da rede) e menor índice de reprovação. A escola que atingisse as metas propostas teria como *prêmio* a bonificação de *todos* os seus funcionários, ganhando até dois salários a mais no mês de maio de 2012. O castigo? A não bonificação. Essa negação, o fracasso da escola em não ter atingido as metas, fazia com que a

---

<sup>5</sup> Novo modelo de ensino para as escolas de segundo seguimento (6º ao 9º anos) da Prefeitura do Rio. Conta com o uso de novas tecnologias e de materiais didáticos estruturados por apostilas de conteúdo e exercícios, possuindo como objetivo diminuir a defasagem idade-série e a evasão escolar (Fonte: <http://www.rioeduca.net/programasAcoes.php?id=29>).

<sup>6</sup> As características do Programa Ensino Médio Inovador serão discutidas no capítulo 3

competitividade encontrada no mercado se estabeleça de uma vez por todas no campo educacional e entre os membros da escola. Alcançar as metas, para ser bonificado no ano seguinte, era a palavra de ordem. Essa é a retórica *dita* democrática nas políticas públicas educacionais contemporâneas.

No mesmo ano de 2011, na reunião do início de ano letivo das escolas, esse “Plano de Metas”, como ficou conhecido o “Plano Estratégico da SEEDUC”, foi apresentado pelo Gestor Técnico, um novo “cargo” ou função criados nesse contexto para acompanhar e “ajudar” as escolas a atingirem as metas. Ao apresentar a GIDE (Gestão Integrada da Escola), primeiramente foi preciso mostrar o seu “marco referencial”: o “Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social<sup>7</sup>” – IFC/RS, um tanto complicado a meu ver na época. Na verdade, esse índice nada mais era do que um diagnóstico para que a escola atingisse os resultados satisfatórios e com eficiência. Estranho conceito de cidadania!

Ora, novamente a expressão “cidadania” aparecia como um conceito chave na nova política de ajustes da SEEDUC: primeiro objetivando combater a evasão escolar (Programa Autonomia) e segundo, atrelado às metas da GIDE. E em ambas, observa-se uma distorção do conceito que resultou na minha inquietação, uma vez que no ano de 2012 foi anunciado que a carga horária das disciplinas de sociologia e filosofia seriam reduzidas no ano subsequente para darem lugar à disciplinas de “reforço”, a fim de os alunos obterem resultados satisfatórios no SAERJ e conseqüentemente no IDEB.

Como ponto de partida, a apropriação do conceito de “cidadania regulada” de Wanderley Guilherme dos Santos, de 1979, “expressaria” o que me mais incomodava naquele momento: a distorção do próprio conceito de cidadania. A “regulação” em suas múltiplas mediações e como ela é maquiada por meio de um discurso meritocrático. Nesse caso, analisando o contexto em que o programa esteve inserido e a quem ele “serviu”, o uso do conceito de autonomia é também um “sequestro semântico”<sup>8</sup> e esconde o seu contrário... A cidadania regulada e a educação para o conformismo: um aumento das estatísticas da diminuição idade- série, sem o correspondente direito de efetiva aprendizagem.

Porém, para se chegar a tal indagação, foi preciso reinventar o olhar. Foi preciso desmistificar os discursos, a metodologia do “programa”. O discurso do secretário de educação da época, Wilson Risolia, com seus planos, metas e bonificações condicionados aos

<sup>7</sup> As formulações sobre a GIDE e os detalhes sobre o IFC/RS também serão analisados no capítulo 3.

<sup>8</sup> Chamamos de “sequestro semântico” quando um conceito ou uma teoria estão descontextualizados, ou seja não condizem com a prática, perdendo muitas vezes, o seu potencial transformador (SANTOS, 2011). No caso da referida pesquisa, o conceito de autonomia torna-se um sequestro semântico mediante a sua relação com o Programa Autonomia que discutiremos durante todo o trabalho.

resultados, pedindo o apoio de toda “comunidade escolar”, pois “todos” sairão ganhando, inclusive os professores que aumentarão as suas rendas com os bônus, obviamente era atraente quando a gente apenas “vê” superficialmente, sem questionamentos. Como afirma Alves (2004):

Ver é muito complicado. Isso é estranho porque os olhos, de todos os órgãos dos sentidos, são os de mais fácil compreensão científica. A sua física é idêntica à física óptica de uma máquina fotográfica: o objeto do lado de fora aparece refletido do lado de dentro. Mas existe algo na visão que não pertence à física. (...). Há muitas pessoas de visão perfeita que nada veem. O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido (ALVES Rubem, 2004. Adaptado).

Diante disso, pretende-se com a pesquisa analisar a partir do binômio autonomia/regulação e do conceito de “cidadania regulada” cunhado por Wanderley Guilherme dos Santos, os impactos da reforma educacional do neoliberalismo na SEEDUC durante a vigência do Governo Sérgio Cabral (2007 – 2014).

Por isso, não cabe aqui neste trabalho investigar a eficiência ou ineficiência do Programa Autonomia do ponto de vista pedagógico e sim definir as características organizacionais encontradas no Programa em questão, através do seu *modus operandi*. E nesse ponto, o programa dirigiu e geriu a população – os alunos “desviantes” e os professores – com total eficiência. A novidade em questão está na *forma*, nas *táticas de governo* – expressão utilizada por Foucault (2003) – tão bem definidas por organismos internacionais e como elas são empregadas para contornar a evasão escolar e se constituírem como relações de forças que atuam *das* e *nas* práticas sociais a fim de que o estado do Rio de Janeiro tivesse uma ótima posição no ranking do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) nos próximos anos.

Posto isso, seguem-se os seguintes objetivos específicos:

- Analisar as principais características do Programa Autonomia e o contexto de seu surgimento;
- Verificar as características organizacionais desse programa que envolvem/definem o tipo específico de escolarização e de formação escolar dele resultante;
- Discutir a “ressignificação” do papel do professor proposta pelo Programa Autonomia e os seus impactos na qualidade de ensino.

Para tanto, para chegarmos às relações de forças que constituem e atuam *das/nas* práticas sociais na reforma educacional da SEEDUC partiremos dos sujeitos envolvidos nas políticas de ajustes (alunos e professores do Programa Autonomia). Segundo Gramsci (1995)

os sujeitos são produtores e produto de uma determinada realidade social, ou seja, eles são modificados, mas também modificam a sua realidade, através de múltiplas mediações. Porém, essas mediações podem ser “conformadas” se não tiverem uma “reinvenção do olhar”. É aí que a “práxis” - conceito utilizado no marxismo – unidade dialética entre teoria e prática - será uma importante ferramenta de análise e que orientará a nossa incessante busca na análise da categoria de autonomia e as contradições da própria proposta do Programa Autonomia e as relações/contradições entre teoria e prática do papel desempenhado pelos professores no programa. Subordinado também ao marxismo, o materialismo histórico- dialético tem o “trabalho” como princípio educativo, que também sofre transformações devido ao modo de produção correspondente, no caso, o modo de produção capitalista. Como aponta Mézaros (2008) no Estado capitalista que defende seus próprios interesses, a educação está subordinada a alienação do trabalho<sup>9</sup>.

Partindo do referencial teórico metodológico “materialismo histórico-dialético”, a pesquisa tem como referencial teórico básico Antônio Gramsci e as suas formulações teóricas - “intelectual orgânico”, “hegemonia”, “ideologia”, “sociedade civil”, “consenso/conformação”, “bloco histórico”, “filosofia da práxis” e “revolução passiva”. Para analisar a categoria de autonomia, o referencial teórico é apoiado em Karl Marx (principalmente os conceitos de emancipação política e emancipação humana) e Cornelius Castoriadis. Além do aporte teórico de Wanderley Guilherme dos Santos para a abordagem do conceito de cidadania no âmbito da “universalização com diferenciação” e a sua predominância na escola capitalista moderna.

É importante ressaltar que o Projeto Autonomia se apresenta como projeto inspirado nas ideias de Paulo Freire e mais especificamente na sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996). Formar indivíduos autônomos capazes de buscar o seu próprio conhecimento, através da criticidade, da curiosidade e da liberdade é a base da obra de Freire e conseqüentemente a do “Projeto”. Duas de suas características precisam ser ressaltadas:

- 1- O Projeto Autonomia está condicionado à capacitação desenvolvida por profissionais em parceria com a Fundação Roberto Marinho a fim de assegurar a formação continuada dos professores, supervisores, articuladores e equipe disciplinar, envolvidos no Projeto.
- 2- O professor envolvido no Projeto é o *mediador* de todas as disciplinas do currículo e único responsável pela turma durante quatro horas por dia, de segunda a sexta-feira e não apenas de uma disciplina a qual se vincula a sua formação.

---

<sup>9</sup> O autor se apropria do conceito encontrado nas obras de Karl Marx como “O capital” e o “Manifesto do Partido Comunista”.

Sendo assim, a pesquisa partirá das seguintes hipóteses: os professores, como estão condicionados à capacitação e aos materiais e equipamentos do “Telecurso -Telessala”, *não* possuem a autonomia necessária para a aplicação do conteúdo, uma vez que os vídeos *do* “Telecurso” são fundamentais para o funcionamento deste método de ensino. Isso implica num paradoxo da própria proposta do Programa que é formar indivíduos autônomos e críticos. Paradoxalmente, o programa que visa à “autonomia” também está inserido num contexto de reformas neoliberais.

Por sua vez, se ao professor é delegada a tarefa de ensinar todas as disciplinas do currículo, encontramos aí um comprometimento da qualidade de ensino e da desvalorização do profissional, uma vez que a metodologia empregada no projeto se propõe a oferecer uma *educação de qualidade*.

A SEEDUC também reforça que o “Programa Autonomia” utiliza estratégias que despertam e desenvolvem no aluno habilidades e competências exigidas na sociedade e no mundo do trabalho. Habilidades e competências que, na verdade, servem como mecanismos de “regulação” e conformação, não mudando o *status quo* desse estudante, reforçando que a classe trabalhadora já possui “um lugar” dentro do sistema capitalista.

Dessa forma, este trabalho foi dividido em três capítulos:

**No capítulo I**, foi feito um panorama da *Reforma Neoliberal na América Latina*, principalmente a partir das décadas de 80 e 90, devido às crises cíclicas do sistema capitalista e como isso se refletiu na educação pública. Nessa época temos como característica a privatização e as normas mercadológicas penetrando no setor educacional através da teoria do Capital Humano e de normas dos organismos internacionais. Também nesse capítulo, estará sendo mostrado o contexto histórico sobre o qual se construiu a categoria “Capital Humano” e como ela foi reconfigurada para o conceito de “Capital Social”, principalmente com a “Cúpula do Milênio” (ONU, 2000) e tendo a “sociedade civil” como uma alternativa para a crise. Mostraremos com clareza como a “esquerda modernizante” utilizou de mecanismos neoliberais para atrair à massa, utilizando o conceito de gestão e de um Estado mais eficiente – a chamada Terceira Via.

No Brasil, discutiremos as reformas do “Estado Gerencial” que ocorreram durante a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso com a penetração do público não-estatal nas políticas sociais, se apropriando do conceito de cidadania principalmente no âmbito educacional e as consequências dessa gestão para a escola pública.

**No capítulo II** “*A autonomia invade a escola: formando indivíduos cada vez mais autônomos e regulados*”, definimos as categorias de “autonomia” (trajetória política e

educacional) e “cidadania“, dando ênfase ao conceito de “cidadania regulada” e sua relação com as políticas compensatórias no contexto brasileiro: desde a Era Vargas até o Governo Lula/Dilma. O objetivo é a reflexão de como essas categorias, a partir de uma perspectiva burguesa, não podem ser relacionadas com a ideia de inclusão, devido às contradições do próprio sistema capitalista e a inserção dessas categorias nas políticas educacionais contemporâneas e nos conteúdos dos programas de aceleração de formação.

O **capítulo III**, intitulado “*O Projeto Autonomia como uma política educacional do estado Rio de Janeiro: a política de ajustes no ‘Governo Cabral’ e a metodologia telessala*”, primeiramente analisa como se deu a política de ajustes na SEEDUC durante o mandato do governador “Sergio Cabral” – as parcerias, as estratégias para mitigar a evasão escolar e a defasagem idade/série com foco em resultados, pautados numa ideologia meritocrática. Descortinamos como se deu passo a passo para que a rede estadual do Rio de Janeiro subisse no ranking do IDEB e definimos o tipo específico de escolarização e formação escolar dessa metodologia que é a base para o “Projeto” na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa parceria público/privado está pautada no “Movimento Todos pela Educação”, instituindo a deliberação da “sociedade civil” em prol da melhoria da escola pública e a erradicação do analfabetismo até 2022.

Mostramos também o caminho percorrido mediante a problemática da pesquisa: foram feitas entrevistas e a análise do questionário semiestruturado com seis professores da SEEDUC (cinco regentes do Programa Autonomia e um que foi convidado, porém não quis participar), resguardando a identidade de cada um deles, por isso reafirmamos o sigilo ao analisarmos o conteúdo das questões defendidas pelo “Programa” (específico da SEEDUC) e pela metodologia (delegada pela Fundação Roberto Marinho) tendo como ponto de partida as categorias de análise elencadas, importante instrumento metodológico. O período investigado da pesquisa é entre os anos de 2006 e 2015 (final da vigência do Programa Autonomia), incluindo a análise de documentos do Governo Sérgio Cabral e os materiais do Programa.

Sendo assim, espera-se que os resultados obtidos contribuam para a construção de novos saberes no campo das políticas públicas e no das políticas educacionais. Que a pesquisa tenha e venha com mais sabor: construindo e tomando “partido” de novos mecanismos contra hegemônicos necessários à escola pública, às políticas educacionais e à Educação Básica.

## **1 REFORMA NEOLIBERAL NA AMÉRICA LATINA: CRISE DO CAPITALISMO E A “SOCIEDADE CIVIL” COMO UMA ALTERNATIVA PARA A CRISE**

Privatizaram sua vida, seu trabalho, sua hora de amar e seu direito de pensar. É da empresa privada o seu passo em frente, seu pão e seu salário. E agora não contente querem privatizar o conhecimento, a sabedoria, o pensamento, que só à humanidade pertence.

*Bertold Brecht*

### **1.1 As décadas de 80 e 90: crise do capitalismo e a ascensão do Estado Gerencial**

A expansão de políticas neoliberais na América Latina cristalizou-se durante os anos oitenta como um rigoroso ajuste econômico para enfrentar pela crise a qual passavam os países dessa região, muitos deles vindos de longos períodos de ditadura. Nesse contexto, o neoliberalismo constitui um projeto hegemônico, uma alternativa dominante à crise do capitalismo contemporâneo e “deve ser compreendido como um projeto de classe que orienta, ao mesmo tempo e de forma articulada, um conjunto de reformas radicais no plano político, econômico, jurídico e cultural” (GENTILI, 2001 p.102).

A crise do capitalismo, iniciada principalmente nos anos 70, veio acompanhada, segundo os neoliberais, por uma enorme ineficiência estatal. A intervenção do Estado na economia atrapalhava – e muito – a qualidade e a produtividade de todos os setores da sociedade e isso não seria diferente no setor educacional. O século XIX, animado pela *ficção* igualitária, testemunhou a expansão do sufrágio e a inclusão do povo nos rituais da política (HOLLANDA, 2011 p.11). O desafio dessa universalização foi a crescente oferta educacional nos países da América Latina na segunda metade do século XX, mas sem a devida *eficiência* das instituições escolares. Assim, sob a ótica neoliberal, acabando com a burocratização estatal findam-se também os desvios impostos pela democracia: a reforma educacional insere-se num conjunto de reformas radicais, com um caráter altamente economicista e *estritamente* privado.

Os desvios impostos pela democracia e que está na natureza desse Estado interventor debruçam-se sobre um discurso ideológico que, segundo os neoliberais, a própria sociedade, sindicatos e profissionais de educação insistem em delegar: “a necessidade de construir uma escola pública, gratuita e de qualidade para todos” (GENTILI, 2001 p.21), criando assim uma falsa consciência da realidade, no sentido marxiano. O sucesso da escola pública na América Latina e conseqüentemente no Brasil depende da transformação do coletivismo pelo individualismo, do Estado pelo mercado e paradoxalmente do público pelo privado.

A escola está em crise porque nela não se institucionalizaram os critérios competitivos que garantem uma distribuição diferencial do serviço, que se fundamente no mérito e no esforço individual dos “usuários” do sistema. No seu âmbito, não foi estabelecido o necessário sistema de prêmios e castigos, que recompensa ou pune as ações e decisões individuais; em suma, um sistema em que os “melhores” triunfam e os “piores” fracassam” (GENTILI, 2001 p.18).

Observando as recentes mudanças na escola pública no Brasil, vemos todos os traços dessas políticas neoliberais onde a privatização toma um rumo muito mais complexo. Segundo Gentili (2001), cada vez mais observa-se a privatização do fornecimento de atividades educacionais, mas que continuam mantendo financiamento do setor público. Isso se torna peculiar, pois não estamos falando da delegação do financiamento público para o setor privado, onde a principal característica é o “apadrinhamento” de escolas. Estamos falando da *penetração do setor privado na dimensão da escola pública e o fornecimento de seus serviços, que vai desde a parceria em programas de aceleração de formação para os alunos da rede, até a formação continuada de professores financiados pelos governos federal, estadual e municipal*. Segundo Algebaile (2013):

Na década de 1990, é possível observar a persistência dessas vias, em linhas gerais, mas é igualmente necessário atentar para a multiplicação de vias formativas “alternativas” para as classes populares, constituídas nos interstícios entre escolarização regular, escolarização supletiva e formação profissional. Essa multiplicação é especialmente relevante para a discussão aqui pretendida, por seus potenciais efeitos objetivos e subjetivos. Afinal, enquanto as novas vias formativas vão alocando diferenciadamente os diversos segmentos populacionais na educação escolar, as variações que as distinguem qualitativamente são frequentemente postas em segundo plano por discursos que enfatizam e festejam a ampliação da oferta, das taxas de escolarização e dos anos de escolaridade da população. (ALGEBAILLE, 2013 p.210).

Para início de conversa e segundo a análise de Gentili (2013), é preciso ressaltar que há uma necessidade de restabelecer a hegemonia burguesa, dentro de uma nova configuração do capitalismo em um sentido global em detrimento de uma crise hegemônica do regime de acumulação fordista dos anos 1960 e início dos 1970. Landes, citado por Gentili (2007, p.1)



menciona que a estagnação, o desemprego progressivo e a inflação acelerada foram três processos associados que derrubariam a “*revolução das expectativas e dos valores*” que o capitalismo avançado enfrentou nos anos 1970.

Essa crise, que dará lugar à globalização propriamente dita com o fim da Guerra e a desagregação do bloco soviético e com a ressignificação do capitalismo como modo de produção e processo civilizatório, não é algo novo e faz parte da natureza *cíclica* de qualquer modo de produção: foi assim ao longo da história da humanidade com os outros sistemas de produção – asiático, escravista e feudal. E internamente, cada modo de produção possui seus “altos” e “baixos”, senão seus ciclos e reestruturação internos, uma verdadeira transformação tanto quantitativa como qualitativa, a fim de se manterem hegemônicos num dado momento da história.

Em 1848, na obra “Manifesto Comunista” Marx e Engels já haviam identificado elementos de uma teoria da crise do sistema capitalista, relacionados à superprodução e a formação de um mercado mundial. Segundo eles, as crises são inevitáveis, constituindo uma contradição que faz parte da própria gênese do sistema capitalista. No processo de acumulação do capital, a burguesia cria estratégias para contornar a superprodução de mercadorias que, leva à queda da taxa de lucros. Sendo assim, revoluciona os instrumentos de produção e conseqüentemente as relações sociais.

A burguesia só pode existir com a condição de revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, por conseguinte, as relações de produção e, com isso, todas as relações sociais. (...) Essa subversão contínua de produção, esse abalo constante de todo o sistema social, essa agitação permanente e essa falta de segurança distinguem a época burguesa de todas as precedentes. (...)

Em lugar das antigas necessidades, satisfeitas pelos produtos nacionais, nascem novas necessidades, que reclamam para a sua satisfação os produtos das regiões mas longínquas e dos climas mais diversos. Em lugar do antigo isolamento de regiões em nações que se bastavam a si próprias, desenvolve-se um intercambio universal, uma universal interdependência das nações. E isto se refere tanto à produção material como à produção intelectual (MARX & ENGELS, 1977, p.24-5).

Utilizando o conceito de Gramsci, cria-se aí um “bloco histórico”, “um intercâmbio universal”, novas relações sociais próprias da época burguesa, como ressaltaram Marx e Engels no “Manifesto”. Podemos dizer então que, quando há uma relação orgânica entre a dimensão política, econômica e social, estabelece-se a “vida” do conjunto que é força social em uma unidade dialética: é o nexos real, indissolúvel entre estrutura e superestrutura, “isto é, unidade entre natureza e o espírito (estrutura e superestrutura) unidade dos contrários e dos distintos” (GRAMSCI, 2000, p. 29).

Diante da crise *desse* bloco histórico, o que temos é “uma renovada morfologia de sentido transitório e relativamente estável que se reproduzirá até o surgimento de uma nova crise” (GENTILI, 2013, p. 218). Ou seja, um *novo modo de dominação*.

O caráter das diferentes formações que o capitalismo tem gerado no curso de seu desenvolvimento histórico está definido por uma dada estratégia de acumulação e uma estrutura hegemônica correspondente. Dizendo de um modo mais simples, as crises estruturais do capitalismo historicamente ocorrem quando, dentro do quadro de um dado modelo de acumulação e uma dada estrutura hegemônica, já não é possível mobilizar suficientes contra tendências à queda da taxa de lucros e quando a conseqüentemente valorização do capital requer uma transformação capitalista. As crises seculares são então as crises de formações sociais integral, coerente e estruturalmente estabelecidas, crises de um ‘bloco histórico’ no sentido *gramsciano*, e sua função consiste em ‘revolucionar’ essa estrutura de tal modo que o processo de acumulação possa de novo continuar sobre uma base social (HIRSCH *apud* GENTILI, 2013, p. 219).

A ortodoxia neoliberal promovida pelos organismos internacionais como o Banco Mundial e o FMI (Fundo Monetário Internacional), com o objetivo de contornar a crise da dívida de 1982 que atingiu os países latino-americanos, estruturou um programa de ajuste e estabilização econômica por meio de um “receituário” assinado em 1989 na cidade de Washington, Estados Unidos, conhecido desde então por Consenso de Washington.

O Consenso de Washington propunha uma série de medidas para estabilizar o déficit público dos países de capitalismo dependente, redefinição das prioridades do gasto público, reforma tributária, liberalização do setor financeiro; manutenção das taxas de câmbio competitivas; liberalização comercial; atração das aplicações de capital estrangeiro; privatização de empresas estatais; desregulação da economia, proteção de direitos autorais” (PORTELLA FILHO *apud* GENTILI, 2001 p. 14). Analisando essas medidas, o principal objetivo dessa “Cartilha”, não era “salvar” os países de capitalismo dependente ou em desenvolvimento – apesar desse ser o discurso – mas sim agir em “nome” da estabilidade do mercado internacional. Assim, os países devedores enfrentaram o processo de mundialização do capital sob as bases do Consenso de Washington.

As bases do “consenso” foram idealizadas por intelectuais ultraconservadores contrários a política keynesiana – que deu origem ao Estado de Bem- Estar Social – e ao socialismo. Em 1974, a obra de Friedrich Hayek, *O Caminho da Servidão*, ganhou o Prêmio Nobel de Economia, e foi desde então a influência intelectual mais importante do neoliberalismo como perspectiva doutrinária. Hayek defendia não só a liberdade de mercado, como também essa liberdade como um princípio civilizatório, que está diretamente atrelado a noção de sociedade. Podemos dizer então que para o teórico “não existe *sociedade* sem

liberalismo, não existe *liberalismo* sem sociedade”, (GENTILI, 2001, p.53, grifos do autor). A grande falácia do Estado de bem estar social, não está na sua ineficiência estrutural e na criação de novas desigualdades, mas na redução da *liberdade de escolher*. A liberdade individual fica ameaçada em detrimento da ampliação dos direitos sociais. A democracia mínima – que é a verdadeira – é um método para a escolha de mudança de governantes e necessita exclusivamente do mercado para se manter em pé. Qualquer outra forma de democracia (como a do regime socialista ou da social democracia) que acabasse com a liberdade individual, seria uma artificialidade, condizente com uma perspectiva primitiva e não civilizatória.

Apesar do prêmio Nobel só vir em 1974, 30 anos depois da publicação da obra o caminho da servidão (1944), o pensamento determinista de Hayek - no qual classifica a sociedade em estágios de desenvolvimento - é reflexo da conjectura do final do século XIX e da primeira metade do século XX: o evolucionismo social. Em relação a esse fator, não nos deteremos muito, já que escapa aos limites desse trabalho, mas é importante que seja assinalado aqui, como uma característica do pensamento de uma determinada época, num determinado espaço e tempo.

Em linhas gerais, podemos dizer que, os princípios do Estado Neoliberal, não só nortearam os países de capitalismo dependente através da cartilha do Consenso, como também atingiram sua maior concretude nos governos de Margaret Thatcher, primeira ministra britânica (1979) e no Governo de Ronald Reagan, ex- presidente dos EUA (1982), mas é importante ressaltar que, a “Cartilha” e seus efeitos estavam voltados para os países de capitalismo dependente e não foi por acaso que nesses países, as medidas impostas por ela não conseguiram reverter o que os próprios organismos internacionais (BM e FMI) se comprometeram a cumprir: a redução da pobreza e da igualdade. Chossudovsky citado por Motta (2013) avalia que desde o fim dos anos 1980, o Banco Mundial monitora de perto a estrutura das despesas públicas dos países devedores por meio da chamada Revisão dos Gastos Públicos (RGP), com a finalidade de reduzir a pobreza de modo eficaz e eficiente em matéria de custos (p.52). Para diminuir a pobreza, os países de capitalismo dependente precisavam recorrer ao banco Mundial – uma condicionalidade dos acordos do empréstimo – administrando a pobreza e desmantelando as finanças públicas do Estado.

Porém, as políticas de ajuste impostas pelo “capitalismo central” não conseguiram aliviar a pobreza, o que houve foi uma regressão da distribuição de renda e o aprofundamento das mazelas sociais com a elevação da taxa de mais-valia por meio da extensão da jornada de trabalho, aumento da taxa de desemprego e da precarização dos trabalhadores. Conforme foi

mencionado acima, a Cartilha de Washington tinha como premissa manter a estabilidade do mercado, pois com a crise da dívida (principalmente no México em 1982) houve a instabilidade do mercado internacional. O objetivo não era salvar os países da América latina e África, Contudo, o que verificou-se na década de 1990, não foi a salvação desses países e muito menos a estabilidade do mercado, muito pelo contrário: aumentou o fosso entre ricos e pobres, com a pobreza reaparecendo até nos países mais desenvolvidos. Nos países de capitalismo dependente, o nível de concentração familiar foi maior que na década de 1970, aumentando a desigualdade “interna” das camadas sociais nesses países.

Essa desigualdade “interna” nos remete a uma análise mais profunda, pois muitos autores consideram que as políticas de ajuste estrutural nos países da América Latina, foram agravadas pelo “peso do passado”<sup>10</sup>. Nas décadas de 1950-70, ainda se tinha uma visão que os países da América Latina não eram desenvolvidos porque seriam uma sociedade semicolonial e semifeudal, carente de uma revolução democrática burguesa ou de libertação nacional. Essa foi a base das teorias do desenvolvimento e de modernização conservadoras predominantes nesse período. Foi justamente nessa fase que importantes setores da sociedade brasileira chegaram a conclusão que a condição necessária era que o país superasse a fase arcaica para se chegar à moderna: um *esquematismo dualista*.

Oliveira (2003) utilizou-se da realidade dos países de capitalismo dependente para criticar de forma contundente o esquematismo “dualista”. Compartilhando a ideia de “dependência”, Francisco de Oliveira dedicou-se a demonstrar, mais detalhadamente do que fizera Florestan Fernandes na mesma época, a funcionalidade possibilitada pelo “arcaico” ao desenvolvimento do “moderno” no capitalismo brasileiro. As estruturas “arcaicas” do campo, longe de significarem um empecilho ao desenvolvimento das alas “dinâmicas” da economia, como acreditavam os “dualistas”, representariam para Oliveira, em função do baixo custo da força de trabalho rural que diminuía ao máximo o custo com os gêneros alimentícios nas cidades e do enorme êxodo rural que criava o “exército de reserva” de assalariados, um estímulo à produção industrial e à acumulação do capital. Segundo Algebaile (2009):

(...) A tese de Oliveira, aí inscrita, de que havia uma composição orgânica entre atrasado e moderno na modernização dos países periféricos em relação ao capitalismo avançado, assenta, principalmente, na comprovação de que os esquemas de acumulação arcaicos haviam se tornado parte fundamental da razão de crescimento do sistema. E mais ainda: “o processo real mostra uma simbiose e uma organicidade, uma unidade de contrários, em que o chamado ‘moderno’ cresce e se alimenta da existência do ‘atrasado’” (OLIVEIRA, 1988) (ALGEBAILLE, 2009 p. 57).

<sup>10</sup> Soares 2001 *apud* Motta, 2012, p. 55.

Essa teoria de Oliveira, ainda na década de 1970, nos remete ao crescimento de uma parte limitada da sociedade brasileira com uma conseqüentemente distribuição desigual de renda que não constituía um obstáculo ao crescimento econômico. Essa “distribuição desigual”, como vimos, levou a altos índices de pobreza não só no Brasil, como nos demais países da América Latina, que juntamente com a crise da dívida se tornaram um obstáculo à estabilidade mundial. O neoliberalismo, com suas medidas macroeconômicas difundidas pelo FMI e pelo Banco Mundial com uma promessa de crescimento, tornou-se alvo de severas críticas, ou melhor, autocríticas como as de Stiglitz que atuou no Banco Mundial no período entre 1997 a 2000.

Para esse intelectual orgânico do capital <sup>11</sup>, a ortodoxia neoliberal que “negou” o papel do estado para a estabilidade do mercado mundial e não levou em conta as peculiaridades dos países de capitalismo dependente. “Stiglitz constatou que os países que mais se beneficiaram das estratégias de livre mercado foram aqueles que assumiram o controle de seus próprios destinos e ‘reconheceram o papel a ser desempenhado pelo governo no desenvolvimento, em vez de permanecerem na dependência de uma ideia de mercado autorregulador capaz de solucionar os próprios problemas’” (STIGLITZ *apud* MOTTA, 2012 p. 75).

No Brasil, o neoliberalismo e o “Estado mínimo” também foi bastante criticado, causando grande polêmica acerca do impacto e a adesão ao “Concenso”. Bresser Pereira – que mais tarde se transformaria em Ministro da Reforma do Estado no governo de FHC – fez fortes críticas aos ideólogos neoliberais, “encabeçando” a reforma da administração pública, que tem como objetivo reconstruir o Estado<sup>12</sup>.

Sendo assim, como conclui Motta (2012):

O pressuposto de Estado-mínimo que insere o pensamento neoliberal revelou-se na concretude uma falácia. O estado é ainda necessário para articular o processo de socialização do poder, agora em escala mundial. O caráter minimizado do estado, que é visto em sua dimensão institucional, pondo de lado sua configuração como expressão das relações de poder no conjunto da sociedade (Sader, 2000, p.129) está presente na deterioração das políticas sociais e na precarização do trabalho (p.43).

Estava em xeque uma nova crise do capitalismo (1930; 1970 e agora, 1990). Diante disso, tornou-se necessária a construção de uma nova ordem e a criação de novas formas de consenso que assegurem e possibilitem a continuidade da acumulação do capital.

---

<sup>11</sup> Segundo Gramsci (1985): “Formam-se assim, historicamente categorias especializadas para o exercício da função de intelectual” (p.12). Sendo assim, o que caracteriza um grupo social e a formação de intelectuais desse grupo é a sua organicidade e a luta e a assimilação pela conquista “ideológica” para se tornar, então, um grupo social dominante.

<sup>12</sup> A Reforma Gerencial no Brasil será discutida logo em seguida.

## 1.2 A Terceira Via e a reforma do Estado para a cidadania

Na década de 90, em meio à crise que atingia o capitalismo e os países de capitalismo dependente, a Reforma Gerencial, surge como uma segunda geração de reformas, uma reforma administrativa aplicando a gestão pública. Como já mencionado, esse conjunto de reformas se deu no governo de Fernando Henrique Cardoso e foi ministrada por Luís Carlos Bresser Pereira, na época, ministro da Reforma do Estado.

Em sua obra, “A reforma do Estado para a cidadania”, essa “reforma” tinha como principais medidas, a reconstituição da poupança pública e a reforma da previdência social, além das reformas políticas visando dar mais “governabilidade” aos governos. Ao contrário da visão neoliberal, onde o Estado é ineficiente nas áreas social e científica (porque intervém), o Estado, na visão dos reformistas “pode ser eficiente, desde que use instituições e estratégias gerenciais e utilize organizações públicas *não estatais* para executar os serviços por ele apoiados (...)” (PEREIRA, 1998 p.31, *grifo meu*).

A forma como foi “planejado” o chamado Estado Gerencial é peculiar: ao promover empresas públicas não estatais como seu apoio, essas empresas serão como uma extensão do Estado que agora está dotado de maior governabilidade e governança para enfrentar com êxito as falhas do mercado <sup>13</sup>.

Sendo assim, as relações “Estado – sociedade civil” são restruturadas e novas competências são atribuídas à ambos. A abordagem de Gramsci sobre sociedade civil é de suma importância, pois nos mostra que a sociedade civil não se dissocia do Estado – o que muitas vezes o senso comum tenta mostrar o aposto. Apesar de uma visão diferente da de Marx, Gramsci, assim como Marx, defende que o Estado é a expressão da sociedade civil. Interpretações tão “vivas” e tão atuais que exigirão um aprofundamento maior que também será uma ferramenta para analisarmos essa “nova” expressão do Estado neoliberal.

Para isso, é necessário expor as diferenças entre “Estado restrito” e “Estado ampliado” na visão marxista – no caso aqui, Marx e Gramsci. Diante disso, nosso ponto de partida será a definição da “teoria restrita de Estado” e a sua concepção explosiva de revolução em Marx e Engels entre 1843 e 1850.

---

<sup>13</sup> Segundo o autor (1998), governabilidade e governança são conceitos mal-definidos, frequentemente confundidos. Para ele governabilidade é uma capacidade política de governar derivada da relação de legitimidade do Estado e do seu Governo sobre a sociedade; governança é a capacidade financeira e administrativa, em sentido amplo, de um governo implementar políticas. Sem governabilidade é impossível governança, mas esta pode ser muito deficiente em situações satisfatórias de governabilidade, como a presente no Brasil.

Marx e Engels criticam os conceitos de sociedade civil e Estado em Hegel. Segundo Coutinho (1994) para Hegel, a sociedade civil é o reino dos indivíduos atomizados e particularistas, uma vez que o Estado tem a função de universalização (uma visão idealizada). Analisando a visão daquele que podemos dizer, que o ajudou a formular o materialismo histórico dialético, Marx, já indicava que essa definição impedia que o “ Estado possa representar efetivamente uma vontade geral” e “(...) enquanto representante do interesse geral, afirmada por Hegel, não passa de uma aparência a ocultar a dominação de uma casta burocrática que defende apenas, como todas as outras corporações da sociedade civil, os seus próprios interesses particulares” (p.18).

Criticando a concepção alienada da esfera política, o jovem Marx mostra que o Estado tem sua gênese em suas relações sociais concretas, e não pode ser compreendido como uma entidade em si. Diferente de Hegel, Marx não entende o estado como encarnação da razão universal, mas como entidade particular que, ao garantir a propriedade privada, assegura e reproduz a divisão da sociedade em classes, o que por sua vez garante a dominação dos proprietários dos meios de produção sobre os não proprietários sendo, desta maneira um Estado de classe. O Estado media dentro de si os interesses de classe particulares de um determinado grupo social e os universaliza sobre toda a sociedade, fazendo parecer que os interesses específicos da burguesia são só interesses universais a todos os homens. Segundo Coutinho (1994), nesse contexto em que se insere Marx e Engels, a condição de funcionamento do estado é que a política “seja uma esfera “restrita” e que a sociedade civil enquanto tal seja uma esfera “despolitizada” puramente privada” (p.20).

Assim, a essência da concepção restrita do Estado seria a expressão direta e imediata do domínio de classe (“comitê executivo”, segundo o Manifesto do Partido Comunista de 1848), exercido através da coerção (“poder de opressão”). A forma política que a luta de classes assumirá é a guerra civil, cuja transição ao socialismo implica em uma explosão “insurrecional” e uma ruptura com a ordem burguesa.

Ao contrário de Marx e Engels, Gramsci formula a “ampliação da teoria do Estado”, cujo desdobramento é a concepção da revolução como processo <sup>14</sup>. Nesse caso, o ponto de partida será a república democrática que institui uma dinâmica no qual o conteúdo social do poder do Estado aparece na relação de forças entre as classes que repercute no próprio seio do Estado. O Estado para Gramsci, também está na gênese da divisão da sociedade em classes,

---

<sup>14</sup> Podemos assim registrar indicações no sentido de uma ampliação da teoria do Estado tanto no ultimo Engels quanto em pensadores como Rosa Luxemburgo e os austromarxistas. Mas, foi certamente com o italiano Antônio Gramsci que essa “ampliação” recebeu sua formulação mais sistemática (COUTINHO, 1994, p. 49)

cuja ideologia tem a função de conservar essa divisão (os interesses particulares de uma classe passam a ser universal da sociedade).

Gramsci viveu numa época posterior a Marx e vivenciou significativas transformações da sociedade – *uma socialização da política* – ou seja, amplos movimentos de massa e criação de grandes partidos de massa, sindicatos. Podemos dizer que, estamos diante de uma “*nova esfera pública ampliada*” (COUTINHO, 1994, p. 53): crescente protagonismo de amplas organizações de massa. Essa “nova esfera pública ampliada” será a essência da sociedade civil, segundo o autor e que também irá compor a superestrutura – a grande “novidade” na teoria de Gramsci. Uma vez que, em Marx e Engels, o termo “sociedade civil” é uma esfera da base material ou da infraestrutura.

Trocando em miúdos, temos em Gramsci duas esferas que correspondem a superestrutura e formam o Estado em sentido amplo:

- “Sociedade civil”: conjunto de instituições responsáveis pela representação dos interesses dos diferentes grupos sociais (sistema escolar, igrejas, partidos políticos, organizações profissionais, meios de comunicação, instituições de caráter científico e artístico, etc) – *aparelhos privados de hegemonia* – esfera específica dotada de legalidade própria, funcionando como mediação entre a base econômica e o Estado em sentido estrito.

+

- “Sociedade política”: Estado em sentido estrito ou estado coerção: exerce pela ditadura ou dominação fundada na coerção – *Aparelhos coercitivos do Estado*.

=

Hegemonia – consenso como condição de dominação.

Assim, a supremacia da sociedade depende do grau de autonomia entre as esferas, da correlação de forças entre as classes. No caso da sociedade civil, a supremacia se dá por meio da hegemonia ou consenso (adesão pela forma voluntária e não coercitiva) e na sociedade política, através da dominação ou coerção (guerra de movimento ou guerra de posição). Coutinho (1994) ao descrever Gramsci:

No primeiro caso, onde o Estado é restrito, o movimento revolucionário se expressa através da guerra de movimento, ou seja, como choque frontal, como algo explosivo e concentrado no tempo. No segundo caso, quando o Estado já se ampliou, o centro da luta de classe está na guerra de posição, isto é numa conquista progressiva (ou processual) de espaços no seio e através da sociedade civil (p.58).



Cria-se então uma nova teoria da revolução que se contrapõe à teoria da revolução permanente, com um caráter processual e molecular, um processo gradual de agregação, um novo bloco histórico, impondo assim a ascensão de uma nova classe ao poder do Estado. É preciso ressaltar que, segundo Gramsci para haver uma transformação revolucionária da sociedade um grupo antes de ser dominante, ou seja, antes de conquistar o poder governamental já deve ser dirigente (hegemônico). Podemos dizer então que, para o autor, é possível que uma classe não dominante no plano político, possa ser dirigente no plano ideológico, concepção esta que foi negada por Marx e Engels ainda jovens.

Essa noção, só pode ser possível uma vez que, “a sociedade civil vai se tornando uma esfera dotada de relativa autonomia frente à esfera econômica e os aparatos repressivos do Estado (MOTTA, 2012, p. 100). E ela (sociedade civil) “é essencialmente o espaço da política (em seu sentido amplo), da disputa do poder e da dominação (direção política, intelectual e moral)” (Idem, ibidem, p. 102).

Pois bem, o Estado Gerencial da década de 90, “surge” como uma resposta ao processo de globalização em curso e ao “fracasso” do Estado mínimo. Uma das estratégias gerenciais é a utilização de organizações públicas não estatais para promover o bem estar social e estimular o crescimento do Estado diante da crise fiscal. Ora, segundo Motta (2013) desde os anos 90, no Brasil, houve um aumento significativo de organizações não governamentais (ONGS) ou Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) de empresas ditas “cidadãs” que investem ou são parceiras do Estado nos setores de educação, saúde e assistência social como o combate à violência infantil, patrocínio de programas de inclusão digital etc. Uma pesquisa feita em 2004, intitulada *Investimento social na comunidade*, realizada pelo Instituto para o Desenvolvimento do Investimento Social (IDIS) aponta que “a área que mais recebe investimento das empresas é a educação (82%). Observa-se o foco nas camadas mais pobres da população e uma significativa e crescente presença do terceiro setor na educação” (MOTTA, 2012, p. 107). Nesse sentido, não é por acaso que, em suas orientações, o Banco Mundial dá um lugar de destaque a essa área social.<sup>15</sup>

Nos anos 50, segundo Bresser Pereira, tornou-se lugar comum a ideia que o Estado possuía um papel essencial, ao promover o progresso técnico e a acumulação de capital, além da distribuição de renda. Diante disso,

(...) tais êxitos levaram a um crescimento explosivo do Estado não apenas na área da regulação, mas também no plano social e no plano empresarial. Para isso, cresceu a

---

<sup>15</sup> Daremos ênfase às políticas sociais do Banco Mundial no próximo tópico.

carga tributária que era de 5 a 10% no início do século, passando então para 30% a 6% do Produto Interno Bruto dos países, e aumentou o número de burocratas públicos, que não mais se limitavam a realizar as tarefas do Estado. O Estado tornava-se um Estado Social-Burocrático na medida em que, para promover o bem estar social e o desenvolvimento econômico, contratava diretamente funcionários públicos, professores, médicos, enfermeiras, assistentes sociais, artistas, etc (PEREIRA, 1998, p. 35).

O Estado cresceu demais, segundo os reformistas gerenciais e com o crescimento, as distorções começaram a aparecer: as empresas estatais tornaram-se ineficientes ao adotar os padrões burocráticos de administração, como a realização da poupança forçada e os lucros monopolistas que essas empresas investiam. Como a poupança pública tornou-se negativa, os serviços essenciais de educação e saúde não atendiam mais a demanda de seus *cidadãos clientes*. A crise da dívida externa foi só o início de uma crise fiscal e de uma crise de governança, onde o Estado não seria mais o agente do desenvolvimento.

Bresser Pereira enfatiza então que diante dessa crise, duas alianças foram formadas tanto nos países desenvolvidos como os países em desenvolvimento e ambas tinham a centro-direita como o seu principal expoente. A aliança liberal, formada no início dos 80, tinha a “aliança” da centro-direita com a direita ultraliberal defendendo um política neoliberal, já no início dos anos 90, essa mesma centro-direita se aliou a centro-esquerda-social-democrática, que Bresser denominou de “aliança social liberal”. Ambas as alianças concordam que o mercado “no qual agentes econômicos competem é uma maravilhosa instituição coordenadora das ações humanas” (PEREIRA, 1998, p. 36), por isso a expressão “liberal”. Mas, esse mesmo “mercado” precisa ser coordenado e ter um limite, aí que entra a expressão “social”, função dada ao Estado e à própria sociedade.

A aliança social liberal propunha a reforma do Estado que levasse a “um estado menor, mas melhor”. Um Estado menor [já que o Estado crescera demais], mais competente e como vimos anteriormente, dotado de governança. Uma proposta da “nova esquerda moderna e reciclada” que segundo ela, reconstruir o Estado significava:

(...) recuperação da poupança pública e superação da crise fiscal; redefinição das formas de intervenção no econômico e no social por meio de contratação de organizações públicas não estatais para executar os serviços de educação, saúde e cultura; e reforma da administração pública com a implementação de administração pública gerencial. Reforma que significa transitar de um Estado que promove diretamente o desenvolvimento econômico e social para um Estado que atue como regulador e facilitador, ou financiador a fundo perdido, principalmente do desenvolvimento social (PEREIRA, 1998, p. 39).

Esse é o Estado do século vinte e um. Onde a tese da reforma foi adotada pelas elites internacionais e teve total apoio do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) que tornaram os empréstimos da reforma prioritários. De acordo com Bresser Pereira (1998) essa reforma no Brasil foi só possível e se tornou um tema central no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995)<sup>16</sup>. que teve como documento básico “*O plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*”. Nesse caso, a privatização, a abertura comercial, a reforma tributária e da previdência social juntamente com as reformas políticas foram temas centrais não só do Plano Diretor de FHC, mas em todo o mundo.

Bresser Pereira ressalta também que o Estado neoliberal, que teve um domínio ideológico nos EUA e no Reino Unido jamais teve continuidade e domínio aqui no Brasil, uma vez que nunca se passou pela cabeça das elites dirigentes brasileiras objetivar o “Estado mínimo”.

Essa ideologia do “Estado menor, mas melhor” e que segundo os seus “defensores” não é um “Estado neoliberal”, tem suas raízes na chamada “Terceira Via”, que segundo Giddens (2001) não tem nenhum significado especial, mas foi utilizada por ele para se referir renovação social democrática. Motta ao citar Neves (2005, p. 44) explica que a expressão ‘terceira via’ “foi empregada ‘pelo fascismo para indicar um projeto político que se pretendia equidistante do liberalismo e do socialismo’; nos anos 40, para indicar o peronismo; e ‘outrora, como agora, tem a pretensão de se colocar além da direita liberal e da esquerda socialista’” (MOTTA, 2012, p. 77. *Nota de rodapé*).

Segundo Giddens a trilogia “público-privado-sociedade civil” é essencial para criar um “Estado sem inimigo”, pois têm como linha de frente os setores mais esclarecidos da classe dirigente atuando nas comunidades não favorecidas em prol dos benefícios do processo de globalização. Para autor, mais do que o princípio meritocrático de “igualdade de oportunidades”, o que é necessário é a “redistribuição de possibilidades”, o que ele chama de “governar as desigualdades”, integrando assim, aspectos econômicos - de oportunidades - e cívicos – de envolvimento.

A Terceira Via em âmbito mundial com suas ideias de “cooperação social” e uma “nova sinergia” entre os setores públicos e os privados inspiraram as políticas de desenvolvimento do milênio cultivando o capital social<sup>17</sup> como meio de gerar renovação

---

<sup>16</sup> Em nota de rodapé Bresser Pereira explica que “entre abril e dezembro de 1987, enquanto Ministro da Fazenda fiz o diagnóstico da crise como uma crise de Estado e propus uma série de reformas, principalmente tributária e fiscal e a abertura comercial. Não encontrei entretanto, o respaldo político mínimo para essa mudança de rumos” (PEREIRA, 1998, p. 45).

<sup>17</sup> A denominação de “capital social” e suas implicações serão discutidas no tópico seguinte)

econômica. Com isso, a Organização das Nações Unidas promoveu, em setembro de 2000, a Assembléia do Milênio, a reunião de chefes de Estado e de governo de maior magnitude jamais realizada: 191 delegações estavam presentes, 147 delas lideradas por suas autoridades de mais alto escalão. O debate resultou na aprovação da Declaração do Milênio, que reconhece que o mundo já possui a tecnologia e o conhecimento para resolver a maioria dos problemas enfrentados pelos países pobres. Até então, no entanto, tais soluções não foram implementadas na escala necessária. O estabelecimento destes objetivos representa uma grande realização da comunidade internacional, visto que são mensuráveis e temporalmente delimitados. Oito objetivos gerais foram identificados: Erradicar a extrema pobreza e a fome; atingir o ensino básico universal; promover a igualdade de gênero e a autonomia das mulheres; reduzir a mortalidade infantil; melhorar a saúde materna; combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças; garantir a sustentabilidade ambiental; estabelecer uma parceria mundial para o desenvolvimento<sup>18</sup>.

Segundo Coutinho (2000), isso nada mais é do que, uma reprodução da ideologia e das políticas neoliberais: “uma manifestação hipócrita do neoliberalismo, que sabe muito bem que a virtude está com outro tipo de política” (p. 112). Nesse contexto, o conceito de ideologia de Gramsci é de suma importância para entendermos essa nova manifestação do capitalismo. Segundo Monasta (2010).

Gramsci afirma que ‘as ideologias não possuem existência autônoma’, mas são deformações de teorias decorrentes da transformação das mesmas em ‘doutrinas’, isto é, não são um instrumento para entender a realidade, mas são uma série de princípios morais para ‘orientar’ as ações práticas e o comportamento humano. Essa transformação da teoria em doutrina, e em seguida desta em ‘ideologia’ é adjetivo, uma vez que não existem ideologias no sentido próprio da palavra, mas existe uma utilização ideológica, isto é, educativa, das teorias e doutrinas (MONASTA, 2010. p. 28).

Segundo Gramsci, a sociedade civil faz a mediação entre o Estado ( no sentido restrito) e a base econômica. A partir da década de 90, revestida com um caráter neoliberal, mas com uma função humanizadora e social do Estado Gerencial, a sociedade civil – com seus aparelhos privados de hegemonia<sup>19</sup>– promovem o consenso com uma certa tranquilidade e conformação dos indivíduos. Ou seja, a Terceira Via com o seu Estado Gerencial e com os seus novos mecanismos de hegemonia, fazem com que a sociedade civil não seja mais um

<sup>18</sup> Extraído do site <http://www.institutoatkwjh.org.br>

<sup>19</sup> A igreja e a escola, por exemplo, são aparelhos privados de hegemonia, mas que, segundo Gramsci, são do tipo tradicional, porque são aparelhos oriundos da velha sociedade feudal e que permaneceram no Estado Moderno, renovados. Os partidos, os sindicatos, a mídia de massa, entre outros, são aparelhos privados de hegemonia do tipo novo, isto é, nascem com o estado burguês (MOTTA, 2012, p. 115).

terreno de disputa, do questionamento, e sim do consenso, onde a burguesia impõe ainda mais a sua forma particular de ver o mundo.

### 1.3 A reforma neoliberal na escola pública

Em pleno século XXI assistimos a uma reconfiguração da escola que está completamente relacionada aos organismos internacionais e a relação público-privado. A educação pública remonta as origens da educação burguesa do século XVIII e era “compreendida como o meio mais apropriado e eficaz para dar vida a um sujeito humano socializado e civilizado, ativo e responsável, habitante da cidade” (MOTTA, 2012 p. 253).

Já no século seguinte a escola vai se redesenhando e tem como principais características a estatização (controle de toda a instrução por parte do Estado e gestão direta do setor público mais importante) e a laicização da escola (o modelo público estava associado à gratuidade – escola à serviço de todos). Segundo MOTTA (2012), nesse momento fundam-se escolas especializadas, distantes da formação humanista com ênfase no perfil técnico-profissional quando a divisão do trabalho vai se sofisticando.

Nesse mesmo período, no momento em que foi delimitado um sistema escolar destinado a todo o povo (mesmo havendo uma lentidão no avanço da educação popular na Europa), percebemos também como os intelectuais associavam a “nova formação industrial” com a “pobreza”, ou seja, a pobreza causava “profunda degradação moral”, segundo Comte, filósofo positivista em 1830. (MOTTA, 2012, p.254).

Segundo Cambi ao povo “reclamava-se para ele educação/instrução que o liberte das condições de atraso e marginalidade psicológica e cognitiva e que o recolque como elemento produtivo no âmbito da sociedade atual” (CAMBI, apud Motta, 2012, p.255). Assim, observa-se que a função educativa das escolas públicas e laicas do Estado Moderno passou a ter um caráter de controle de ordem, tendo uma relação entre educação e pauperismo.

Esse “controle da ordem” está profundamente relacionado no que Castel (2012) denominou “racismo antioperário” difundido entre a burguesia do século XIX. A expressão “classes laboriosas, classes perigosas”, exprime o “espírito” da época, principalmente na França, que para os burgueses, a “miséria” ultrapassa a questão da “criminalidade”: é, antes de tudo a “condição trabalhadora de tal modo degradada, que coloca populações inteiras nas fronteiras da associabilidade” (pág, 289).

No entanto, o “proletariado industrial”, não tem o caráter de massa, pelo menos na França, na primeira metade do século XIX, onde as descrições e os temores tomavam conta da burguesia de um risco iminente de desagregação industrial. O pauperismo era mais um fantasma, uma forma de “racismo” do que a expressão da realidade social, pois nessa época, ao contrário da Inglaterra, o artesanato rural e a organização urbana do trabalho em pequenas oficinas eram as duas principais formas de organização do trabalho na França.

Pauperismo: um fantasma mantido pelo medo dos abastados? Trabalhos históricos recentes retomam as pinturas catastróficas do pauperismo produzidas no século XIX: seriam o efeito de um etnocentrismo de classe e seus autores – notáveis em sua maioria – exprimem, através dessas descrições, sua incompreensão dos costumes e dos comportamentos populares, assimilados a monstruosas perversões. Dupla reabilitação, a do povo, não tão ruim quanto se disse, e a dos abastados, reabilitados do fato de terem sido uns impiedosos, explorando uma situação que, além do mais, tampouco era tão terrível (CASTEL, 2012 p. 292).

Exageros à parte na França, temos que reconhecer que o pauperismo é uma construção social: jornada de trabalho de 14 a 16 horas, salários de miséria e a arbitrariedade patronal resumia o que muitos trabalhadores, dentre eles mulheres e crianças, se sujeitavam na época. Compreendido como um risco eminente de fratura social, o “pauperismo” provocou a necessidade de reforçar as políticas de instrução popular – o povo deve ser educado para evitar desordens sociais.

Essa configuração da escola – a relação entre instrução e pauperismo – volta ao cenário mundial, durante e após a Segunda Guerra Mundial a qual resultou na criação da ONU (Organização das Nações Unidas - 1942), do Banco Mundial (1944) e da UNESCO (1945). Esta última, durante o período da Guerra Fria, tendo como principais atuantes os conselheiros de Kennedy, terá como foco principal o combate à pobreza, principalmente nos países de capitalismo dependente. “(...) *a pobreza é a mãe do comunismo que destrói as liberdades e a democracia* (...)”. E como resultado disso, em 1962, na conferência de Paris, a UNESCO delegou: “a educação foi ressignificada como ‘educação dos recursos humanos’ enquanto fator de desenvolvimento econômico e social equilibrado” (LEHER *apud* MOTTA 2012, p.258).

Essa atuação da ONU no combate à pobreza e conseqüentemente no combate ao comunismo na América Latina, resultou nos golpes militares nas décadas de 60 e 70 e, como mencionado anteriormente, influenciou diversas correntes da teoria da dependência no combate aos setores arcaicos como condição para chegar ao desenvolvimento nos países ditos “atrasados” da América Latina. Em se tratando de educação, a UNESCO refletiu no caráter

tecnicista da escola pública para o provimento de mão de obra barata e de baixíssima especialização.

Nesse contexto, o Banco Mundial não poderia ficar de fora e a partir de 1970, o setor social, incluindo a educação, que até então não era privilegiado no projeto de financiamento do Banco, passa a ter acesso aos créditos dessa agência. Segundo o BM, “*educação e crescimento econômico andam juntos*” (grifo meu) e “esta diretriz explica a ênfase conferida ao ensino profissionalizante no interior dos projetos desenvolvidos à época pelo Banco juntos ao ensino brasileiro” (FONSECA *apud* MOTTA, 2012, p.261).

As estratégias dos órgãos internacionais e mais especificamente do Banco Mundial não param por aí: logo no final da década de 70, o interesse do Banco direcionou-se para a educação primária (hoje, as quatro primeiras séries do ensino fundamental). Segundo Motta (2012), o objetivo era assegurar às massas um ensino mínimo e de baixo custo para a consecução de novas diretrizes de estabilização econômica que o Banco irá intensificar no decorrer da década de 1980. Assim, a educação nos países de capitalismo dependente é um meio capaz de produzir a equidade e ampliar as oportunidades pautadas na *Teoria do Capital Humano*.

Segundo Frigotto (2013), a Teoria do Capital Humano se desenvolveu nos Estados Unidos (Schultz) e na Inglaterra (Becker) nos anos 1960 como uma teoria de desenvolvimento e modernização para potencializar a força de trabalho das diferentes nações. No Brasil ela se estruturou principalmente a partir dos anos 70 numa perspectiva que procurava integrar a educação escolar ao mundo do emprego. Mas, ao analisar profundamente, trata-se de uma ideologia para conter o avanço do comunismo no Pós- Segunda Guerra Mundial.

Nesse período combater a pobreza nos países de capitalismo dependente, era necessário para se chegar aos moldes dos países desenvolvidos e a educação era o caminho mais eficaz “*rumo à civilização*” (grifo meu). Não foi à toa que as décadas de 60 e 70 foram marcadas pelas condições setoriais, como as construções de instalações voltadas para o ensino profissionalizante nas zonas rurais. Na década de 80, o Banco Mundial intensificou sua influência, principalmente após a crise da dívida de 1982 que atingiu os países latino-americanos. Consequente, na década de 90 a educação passará por profundas reformas sob as bases do novo Consenso de Washington (1989).

A educação escolar brasileira, na primeira metade da década de 1990, foi redefinindo seus objetivos transformando-se em instrumento de disseminação de “um conjunto de elementos cognitivos e comportamentais destinados a aumentar a competitividade e a produtividade empresariais nessa nova fase do capitalismo monopolista” (NEVES &

PRONKO, 2008, p. 52). Esse conjunto de elementos também denominado “qualidade total” que subsidia a teoria do capital humano está lado a lado de outra concepção neoliberal também atribuída à escola: a pedagogia das competências.

A teoria do capital humano imprime à educação escolar o seu caráter produtivista e a pedagogia das competências, ao supervalorizar o saber da experiência vivida e subdimensionar o conhecimento teórico e historicamente produzido, subtrai da formação humana ferramentas indispensáveis para o pensar e o agir autônomos (NEVES, 2002c *apud* NEVES & PRONKO, 2008, p. 68).

Assim, segundo Pablo Gentili, houve uma alteração na teoria do capital humano que promoveu o deslocamento da função econômica integradora atribuída à escola, enfatizada no contexto do pleno emprego ou do desenvolvimentismo, para a inserção econômica no contexto da mundialização (GENTILI *apud* MOTTA, 2012 p.273-74): a teoria do capital humano estava relacionada com políticas keynesianas de bem estar-social e a escola era um mecanismo de integração dos indivíduos à vida produtiva.

No contexto da década de 90, a escola estará focada numa outra ideologia: de caráter estritamente privado, com uma promessa de empregabilidade. Esta é uma marca da ideologia da globalização com um mercado que se apresenta cada vez mais competitivo e restritivo. Com isso, segundo Gentili (2007) a própria teoria do capital humano passou por uma profunda reestruturação, mudando os componentes que a definiam em meados dos anos sessenta. Nessa reestruturação, temos agora a investida neoliberal, tendo a privatização da função econômica atribuída à escola, produzindo assim a desintegração do direito à educação.

A desintegração da promessa integradora da escolaridade no campo econômico deve ser entendida, em parte, como produto dessa dinâmica que começou a regular o desenvolvimento da economia-mundo capitalista nas décadas que antecederam a virada do Breve Século XX. A certeza de que as economias podiam crescer em ritmos e taxas diferenciais (porém crescer relativamente), que a inflação podia ser controlada com medidas mais ou menos dolorosas (porém controlada de uma ou outra forma), mas que já não se podia pensar no mercado de trabalho com uma esfera de expansão ilimitada, simplesmente porque nele não se poderia haver espaço para todos, foram o contexto dessa mudança. Educar para o emprego levou ao reconhecimento (trágico para alguns, natural para outros) de que se devia formar também para o desemprego, numa lógica de desenvolvimento que transformava a dupla “trabalho\ausência de trabalho” num matrimônio inseparável (GENTILI, 2007 p. 6).

Gentili utiliza a expressão “*clientes-alunos*” para identificar essa nova “fase” da escola, esvaziada de funções sociais e “voltada” para os desafios do mercado seletivo. Essa “fase” da escola - a qual estamos vivendo hoje - na virada do milênio e na passagem para o novo século, foi reconstituída com medidas para o “combate à pobreza” para os países de



capitalismo dependente. Essas características – pauperismo e instrução – como vimos, voltaram à tona logo depois da Segunda Guerra Mundial e hoje ainda se mantêm. Em 2000, foi realizado em Nova Iorque um encontro da Cúpula do Milênio da Organização das Nações Unidas (ONU), com o objetivo de definir as metas para o desenvolvimento do milênio com foco na responsabilidade e o respeito ao meio ambiente, tendo as organizações da sociedade civil como uma aliada nesse combate à pobreza.

Essas medidas foram introduzidas no Brasil durante o governo Lula da Silva, a partir de dois documentos: “*Brasil: justo, competitivo, sustentável – contribuições para debate: visão geral e Estratégia de assistência do país (EAP) 2004-2007*” (MOTTA, 2012 p.19). Ambos são documentos do Banco Mundial para apoiar as principais reformas e políticas de investimentos para o bem estar dos brasileiros e dos “pobres”<sup>20</sup>. Revisando a literatura atual sobre os governos Lula/Dilma, observamos que, não há mudanças no projeto societário entre o governo de Fernando Henrique Cardoso e os governos Lula da Silva e Dilma Rousseff. Pansardi (2014), apresentando a visão de Barreto e Leher (2008) reitera que “se o macro reordenamento da educação como proposto pelo Banco Mundial foi implantado no governo de FHC, foi no governo Lula que os investimentos operacionais foram definidos” (p. 182). Estaríamos assistindo então, a uma segunda geração de reformas neoliberais que, atrelada a um projeto desenvolvimentista de caráter modernizador dá maior abrangência e organicidade às políticas de alívio à pobreza, como o Programa Bolsa Família<sup>21</sup>.

Assim, se antes, na década de 90, a escola pública para ter eficiência tinha que ter a lógica do mercado “que sabe o que fazer”, essa ótica foi reforçada com medidas de combate à pobreza e cooperação de todo um esforço conjunto – Estado, mercado e sociedade civil – já que na década de 90 houve um abismo muito maior entre ricos e pobres, segundo intelectuais do Banco Mundial. Nesse caso, mesmo não estando mais na década de 30, no governo Vargas, podemos perceber novamente, uma mudança da “engenharia institucional” para se fazer a passagem da esfera da acumulação para a esfera da equidade, porém com uma “nova forma”, uma “nova tática”, perpetuando a regulação da cidadania no âmbito educacional<sup>22</sup>.

---

<sup>20</sup> As novas forças políticas que chegam ao poder na América Latina no início do século XXI e “se legitimam com um forte discurso anti-neoliberal, social e desenvolvimentista”. Contudo, em um aparente paradoxo não abandonaram completamente o legado dos governos anteriores (PANDARDI, 2014, p.178).

<sup>21</sup> As características do Programa Bolsa Família serão analisadas no tópico “Cidadania Regulada”, no capítulo 2.

<sup>22</sup> O conceito de cidadania regulada e a regulação da cidadania no âmbito educacional serão discutidos no capítulo 2.

Nesse caso, a ideologia do capital humano dará lugar à ideologia do capital social<sup>23</sup>, com foco na erradicação da pobreza até 2015: aumentar a produtividade das camadas pobres da população através da ampliação do acesso aos bens sociais, com o aparato dos três agentes já citados anteriormente: Estado, mercado e sociedade civil.

Nos anos finais da década de 1990, a Teoria do Capital Social foi uma saída para a crise do capital e aliviar a pobreza nos países mais pobres. Essa “teoria,” difundida entre os intelectuais orgânicos do capital, introduz elementos como cooperação e confiança nas instituições - encontradas nas teses dos teóricos americanos Robert Putnam e Francis Fukuyama. Para ambos, a sociedade civil ou as associações civis locais são de extrema importância para fortalecer a chamada cultura cívica e o Estado será o mediador (ou o unificador) estabelecendo normas, regras e leis diante de uma boa governança. Os valores de solidariedade irão ser ampliados, tornando-se assim, segundo Motta, “*a dimensão econômica mais humana*” (2012, p.180).

Mesmo com diferentes abordagens e aplicabilidades em diversos campos de conhecimento, a Teoria do Capital Social defende a ideia de que, na atual conjuntura, o enfrentamento da questão social e a superação da crise do Estado para o desenvolvimento econômico e social de um país só são possíveis ao se considerar a necessidade de se desenvolver um tipo de comportamento social de cooperação e confiança entre os indivíduos, as comunidades e as instituições. Essa mudança comportamental dos membros da sociedade dar-se-ia através da disseminação de valores de solidariedade, de sentimentos de prosperidade e de coesão social, da cultura cívica, visando à ampliação das oportunidades de gerar capital, integrando o capital financeiro e material ao capital social (...) (MOTTA, 2012, p. 179-80).

Na prática, o desenvolvimento do capital social se dá no âmbito da educação: a escola será a provedora desse capital em parceria com as organizações da sociedade civil, cuja parceria resultará numa sociedade mais solidária e harmônica. Para os que defendem a teoria do capital humano, o indivíduo é o único responsável pela sua força de trabalho, que é o seu patrimônio e por isso, deve se esforçar a fim de manter a qualidade deste. Futuramente, ele “colherá os frutos” devido ao seu investimento: irá ter um bom emprego ou uma ocupação rentável. Mais tarde, e também através da educação “o indivíduo desenvolve também sua capacidade de participar das redes, serviços e benefícios sociais, de exercer o controle sobre a gestão pública e ativos sociais” (MOTTA, 2012, p. 178).

---

<sup>23</sup> É importante ressaltar que, o termo “Capital Social” não é novo, e ele apresenta muitas definições (a mais conhecida é a de Bourdieu). É aplicado em diversas situações, inclusive contábeis, como um item patrimonial de um empresa. Nesse caso, iremos tratar das ideias de Robert Putnam e Francis Fukuyama através dos relatórios das principais agências multilaterais e de caráter conservadorista.

Cooperação voluntária, cultura cívica, parceria, cidadania: expressões que se tornaram tão comuns na virada do milênio e que se tornariam paradigmas para a redução da pobreza. Aliás, foram com essas expressões que os documentos do Banco Mundial introduziram um novo “ethos” para as camadas mais pobres da classe trabalhadora – um desenvolvimento econômico e sustentável, sem desperdiçar a força produtiva disponível para enfrentar um mercado competitivo. Nunca a cidadania foi tão “ecoada”... Nunca a autonomia foi tão almejada no senso comum das massas. Nessa ótica, tanto a autonomia quanto a cidadania serão ressignificadas e a escola será o principal espaço de disputa de hegemonia, introduzindo novos mecanismos de regulação.

## 2 A “AUTONOMIA” INVADE A ESCOLA: FORMANDO INDIVÍDUOS CADA VEZ MAIS AUTÔNOMOS E REGULADOS

Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.

*Karl Marx*

### 2.1 Conceito de autonomia e a sua trajetória

Autonomia vem do grego: “auto” (próprio) e “nomos” (leis), significa autogoverno, governar-se a si próprio, como também autodeterminar-se e auto-realizar-se. Com isso, indivíduos ou alunos autônomos são aqueles que têm a capacidade de governar a si próprios. Segundo Martins (2002), o processo dialógico de ensinar contido na filosofia grega, preconizava a capacidade do educando de buscar resposta às suas próprias perguntas, exercitando, portanto, sua formação autônoma. Sócrates, por exemplo, tinha como ideal a escola instituída pela autonomia. Assim, o indivíduo poderia descobrir a verdade por ele mesmo, como se fosse uma autoeducação. Essa noção – a de formação autônoma – retorna no debate moderno contrapondo-se a ideia de uma educação autoritária, que constituiu o pensamento escolar conservador ao longo dos séculos.

Como ressalta Gadotti (2001): “discutir o tema da autonomia é discutir a própria história da educação como a história da luta pela autonomia intelectual e institucional da escola, associada à liberdade de expressão e ensino” (p. 249). Na história das ideias pedagógicas, a autonomia sempre esteve associada à liberdade individual e social, descentralização e, mais recentemente, com a transformação social. Essa última, inclusive, está sendo apropriada pelas novas políticas de ajustes no âmbito da educação e muita difundida nas relações público – privado.

Por estar no cerne do debate sobre a educação, o conceito de autonomia encontra-se em diversos autores e nos mais diferentes sentidos, segundo Gadotti (1994):

- a) John Locke concebe-a como "autogoverno" (*self-government*), no sentido moral de "autodomínio individual";
- b) os educadores soviéticos Makarenko e Pistrak a entendiam como "auto-organização dos alunos";
- c) Adolph Ferriere e Jean Piaget entendiam que ela exercia um papel importante no processo de "socialização" gradual das crianças;
- d) o educador inglês Alexander S. Neill organizou uma escola (*Summerhill*) controlada autonomamente pelos alunos (p. 2).

Georges Snyders, citado por Gadotti (1994, p.2) tinha como ideal que a autonomia precisava ser conquistada incessantemente. Denominada por ele de “autonomia relativa”, deveria ser mantida pela luta e só poderia tornar-se realidade, a partir do conjunto das lutas das classes exploradas.

A luta por autonomia pelas classes exploradas também aparece no pensamento de Cornelius Castoriadis. Em sua obra “A instituição imaginária da sociedade” (1991) define o conceito de autonomia opondo-o à heteronomia e à alienação. Para ele, "a autonomia seria o domínio do consciente sobre o inconsciente" (CASTORIADIS *apud* GADOTTI 1994, p.2). Esse inconsciente é o discurso do outro, portanto a autonomia é a legislação ou a regulação por si mesmo, a consciência, a minha lei. Nesse sentido, heteronomia é a legislação ou a regulação pelo outro, regulação pelo inconsciente “que é uma outra lei, a lei do outro que não eu” (CASTORIADIS *apud* MARTINS, p. 29). Assim, para Castoriadis a educação enquanto processo de conscientização ou desalienação tem tudo a ver com a autonomia.

Então, se a autonomia aparece como condição e horizonte nas perspectivas críticas de educação, no âmbito da teoria política a ideia de autonomia é intrínseca à ideia de democracia e cidadania<sup>24</sup>. “Cidadão é aquele que participa do governo e só pode *participar do governo* (participar da tomada de decisões) quem tiver poder e tiver liberdade e autonomia para exercê-lo” (GADOTTI, 1994, p. 5).

Nesse caso, podemos destacar o pensamento de Rousseau, cujo princípio inspirador referente à democracia sempre foi a liberdade entendida como autonomia:

isto é, como a capacidade de uma sociedade de dar leis a si própria, promovendo a perfeita identificação entre quem dá e quem recebe uma regra de conduta, eliminando, dessa forma, a tradicional distinção entre governantes e governados sobre a qual fundou-se todo o pensamento moderno” (MARTINS, 2002, p. 12).

---

<sup>24</sup> O conceito de cidadania será discutido mais adiante.

O conceito de autonomia é construído historicamente pelas sociedades ao longo de sua trajetória. Assim para discutir o conceito a partir da trajetória educacional é preciso primeiramente entender como ele foi construído perante as diferenças culturais, econômicas e políticas nas sociedades, sobretudo a partir do século XIX, quando intensifica-se uma “onda” de movimentos sociais questionando principalmente as desigualdades da época.

Nessa perspectiva, a própria democracia foi posta em “xeque”. Num momento onde o capitalismo atinge o seu maior apogeu (século XIX) intensifica-se também as críticas em relação ao “bom” funcionamento da democracia: ora, esta não está fundamentada na “liberdade entendida como autonomia”, que, como vimos, inspirou o pensamento de Rousseau no século XVIII, muito pelo contrário, a concepção individualista que deu origem à democracia, desde o liberalismo, veio acompanhada também por uma série de transformações sociais, históricas e econômicas, mudando seus mecanismos e os seus princípios legais e normativos, ou seja, o ideal do indivíduo soberano que juntamente com outros indivíduos soberanos funda a sociedade política sem grandes contradições e intermediários, cede lugar agora a “uma sociedade de organizações, grupos, associações, sindicatos, interesses partidários, de uma sociedade, enfim, burocratizada” (MARTINS, 2002, p. 13). Os indivíduos não são os protagonistas da vida política numa sociedade democrática, mas sim os diferentes grupos “com sua relativa autonomia diante do governo central (autonomia que os indivíduos singulares perderam ou, só tiveram num modelo ideal de governo democrático sempre desmentido pelos fatos)” (BOBBIO, *apud* MARTINS, 2002, p. 13).

Nesse sentido, para que haja efetivamente a democracia e a garantia de seu “bom” funcionamento:

não basta que um grande número de cidadãos participem, direta ou indiretamente, da tomada de decisões coletivas, não basta, também, a existência de regras de procedimento com a da maioria, isto é, da unanimidade. “Torna-se indispensável uma terceira condição: é preciso que aqueles que são chamados a decidir ou a eleger os que deverão decidir sejam colocados diante de alternativas reais e postos em condição de poder escolher entre uma e outra”. Para a efetivação desta condição, é de fundamental importância que sejam garantidos – àqueles que foram chamados a decidir – os denominados direitos de liberdade, de opinião, de expressão das próprias opiniões, de reunião, de associação [...], os direitos à base dos quais nasceu o Estado liberal e foi constituída a doutrina do Estado de direito no sentido forte, isto é, do Estado que apenas exerce ‘*sub lege*’, mas o exerce dentro dos limites derivados do reconhecimento constitucional dos direitos ‘invioláveis’ do indivíduo (Idem, *Ibidem*).

Porém, após os anos 1980, há uma discussão sobre a (re) significação dos direitos individuais e uma nova reflexão sobre os novos significados do conceito de autonomia. Essa metamorfose está diretamente associada com os novos rumos que a sociedade política havia tomado, até então com a instabilidade do regime soviético, que inspirou diversos movimentos políticos e sociais já no fim dos anos 1960. Foi também nesse período que o termo “autonomia” aparece mais fervorosamente em diversas tendências pedagógicas, tanto no Brasil, como em outros países.

Apropriado pela prática discursiva das políticas públicas contemporâneas no âmbito da educação, faz-se necessário, então, a discussão do conceito de “autonomia” a partir do pensamento de Cornelius Castoriadis e Karl Marx, autores que nos fornecerão um “painel” das grandes transformações sociais, econômicas e políticas tanto do século XIX, como do século XX.

### 2.1.1 O pensamento de Castoriadis

Como foi discutido anteriormente, Castoriadis opõe autonomia à alienação. Só que o autor vai muito mais além: defende a autonomia como eixo de um projeto revolucionário – a revolução socialista – que visa a autonomia de todos. Sendo um projeto e não um teorema, a autonomia encontra sentido “na realidade histórica efetiva, na crise da sociedade estabelecida e na sua constatação pela grande maioria dos homens que nela vive” (CASTORIADIS *apud* MARTINS, p.30). Crise esta que é gerada pelo conflito entre o desenvolvimento das forças produtivas e a manutenção das relações de produção capitalistas, contradições reveladas pelo marxismo e que são o cerne da sociedade capitalista, que

só pode realizar os fins que se propõe usando meios que os contradizem, fazendo nascer exigências que não pode satisfazer, estabelecendo critérios que é incapaz de aplicar, normas que é obrigada a violar. Ela pede aos homens, como produtores ou como cidadãos, que permaneçam passivos que se limitem dentro da tarefa que ela lhes impõem; quando constata que esta passividade é seu câncer, solicita a iniciativa e a participação, para logo descobrir que também não pode suportá-las, que elas colocam em questão a própria ordem existente (...) (CASTORIADIS, 1991 *apud* MARTINS 2002, p. 30).

Com isso, segundo o autor, na história mais recente da humanidade, há uma tensão entre os movimentos autônomos e as instituições sociais vigentes cujo objetivo é garantir as

relações sociais de produção no advento da sociedade capitalista, uma vez que, a autonomia só pode ser definida como relação social - e devemos desejar-la para todos – “e sua realização só pode conceber-se como uma empreitada coletiva” (CASTORIADIS, 1991 *apud* MARTINS 2002, p. 29).

Nem mesmo o modelo soviético deixou de ser alvo de críticas para o autor: o socialismo soviético esteve muito aquém daquilo que Castoriadis defendeu como a noção de autonomia e como uma empreitada coletiva, mas, muito pelo contrário, onde a nova etapa histórica instaurada pela emergência do socialismo soviético não significou o fim do pensamento liberal que trata os homens como “coisas” a partir de suas propriedades, salvo algumas poucas fases da história.

Ao criticar substancialmente o cerne da ortodoxia soviética, o autor faz reflexões entre práxis e projeto e a relação de ambas as noções com o conceito de autonomia. Refletindo sobre a práxis, temos a ideia de que os outros são visados como seres autônomos e “considerados como o agente pessoal de sua própria autonomia” (CASTORIADIS, 1991, p. 94). Sendo assim, na práxis, a autonomia faz parte de um processo, não sendo, portanto, finita. O desenvolvimento da autonomia e o seu exercício constituem dois desejos – e dois momentos – de um mesmo processo da práxis, promovendo a lucidez necessária do sujeito da ação que é “transformado constantemente a partir da experiência em que está engajado, mas que o faz também” (CASTORIADIS, 1991, p. 95).

A práxis, que orienta a sociedade de modo a permitir a autonomia de todos não existiu no socialismo soviético, de acordo com Castoriadis. Sendo assim, Martins (2002) ao desenvolver o pensamento do autor, observa que:

Em seu diálogo com o socialismo soviético, o autor, que defende a autonomia como eixo condutor de movimentos autogestionários passíveis de modificar as relações sociais de produção, contrapõe-se à estatização dos meios de produção, à centralização das decisões do aparelho do Estado e à homogeneização das individualidades. O socialismo construído nos moldes do modelo soviético não significava a possibilidade de instauração de uma nova ordem onde a liberdade – não abstrata – pudesse ser praticada, pois ela representava o antagonismo que funda sua própria destruição (MARTINS 2002, p. 31).

O autor ainda levanta mais uma questão: Como é possível – já que nem mesmo um modelo de socialismo conseguiu - nos dias de hoje, existir uma política que modifique as relações sociais de produção? Essa discussão nos faz retornar ao conceito de projeto revolucionário, no qual reorganiza e reorienta a sociedade pela ação autônoma dos homens. A autonomia não pode ser confundida com a “liberdade abstrata” que permeou e ainda permeia



os princípios liberais. Se separarmos a autonomia de seu contexto social, ela irá tornar-se uma mistificação, a partir das condições materiais de existência e por outros indivíduos e o que se estabelece numa sociedade de alienação: a responsabilidade de cada um por sua própria vida.

A autonomia faz parte do eixo de um projeto revolucionário porque ela sempre será produto de uma conjuntura histórica e política em processo de construção permanente, como relação e prática social e “nunca, resposta definitiva para contradições e conflitos sociais” (MARTINS, 2002, p. 32).

### 2.1.2 Karl Marx: emancipação política e emancipação humana

Como vimos, a experiência russa, tendo como base a Revolução de 1917 e a União Soviética pós Segunda Guerra, representou uma forte tensão entre um projeto socialista com teor igualitário e o mundo capitalista, marcado pelo “Estado de Bem Estar Social”, que representou grandes conquistas sociais para as populações europeias e estadunidenses. Apesar disso, mesmo sendo resultado de um processo revolucionário, a leitura efetuada por Stalin sobre a obra Marx converteu-se numa ditadura partidária sem a participação das massas na condução da vida social, levando ao crescimento das desigualdades internas e depois à sua extinção. Nesse caso, tanto a democracia social, baseada no projeto socialista e a democracia política difundida nos países capitalistas – e que foram revertidas em uma “liberdade de propriedade e de mercado” – representaram uma redução da autonomia e da igualdade.

As críticas ao modo capitalista de produção e conseqüentemente à autonomia das massas se deram sobretudo no século XIX, diante das ideias socialistas construídas por Karl Marx (1818- 83) e Friederich Engels (1820-95). Ora, “no século XIX, vivia-se o apogeu da sociedade liberal, a burguesia apoiava-se na democracia, pois esta, garantindo os direitos naturais do indivíduo, assegurava constitucionalmente o direito à propriedade privada” (MARTINS, 2002, pág. 20).

Contudo, Marx e Engels mostraram como a ordem jurídica burguesa se fundamenta na contraposição entre as esferas pública e privada:

Essa cisão exaspera dois níveis de contradição: preserva a propriedade privada que condensa e concentra crescentemente o poder econômico, ao mesmo tempo em que idealiza o Estado, como se ele respondesse a todos de maneira homogênea, como se fosse uma razão acima da vida social. A igualdade formal perante a lei legítima e protege a desigualdade social (FONTES, 2012, p. 195).

Assim, em “A Questão Judaica”, obra de 1843, Marx comenta sobre a separação entre Estado e religião, apontando que o caminho para a liberdade não se apresentava em um estado livre de religião oficial como aconteceu com a Revolução Francesa ou na independência dos EUA – momento de ascensão da noção de direitos humanos que garante o exercício da cidadania, portanto da religiosidade livre – Essa cisão [do Estado e da religião] foi um grande progresso, mas não implica em uma emancipação real da humanidade, ou seja, segundo Marx: emancipação política não implica em emancipação humana. O que temos agora é uma liberdade burguesa que privilegia a possibilidade de apropriar-se de uma religião, “no entanto esta não garante a plenitude das liberdades políticas (FERNANDES, 2008, p. 2)”. O homem livre difere desde pretensão “estado livre”, pois

O Estado anula, a seu modo, as diferenças de nascimento, de status social, de cultura e de ocupação, ao declarar o nascimento, o status social, a cultura e a ocupação do homem como diferenças não políticas, ao proclamar todo membro do povo sem atender a estas diferenças, coparticipante da soberania popular em base de igualdade, ao abordar todos os elementos da vida real do povo do ponto de vista do Estado. Contudo, o Estado deixa que a propriedade privada, a cultura e a ocupação atuem a seu modo, isto é como propriedade privada, como cultura e como ocupação, e façam valer a sua natureza especial. Longe de acabar com essas diferenças de fato, o Estado só existe sobre tais premissas, só se sente como Estado político e só faz valer sua generalidade em contraposição a estes elementos seus (MARX *apud* FONTES, 2012 p. 195).

Assim, segundo Fernandes (2008), o Estado apresentado como livre nada mais é do que a representação do mundo real, da burguesia e da propriedade privada, cada dia mais concentrada. Sob a idealização formal da igualdade, os indivíduos possuem uma falsa consciência do que é autonomia e é essa idealização que viabiliza e legitima a diferenciação, principalmente no âmbito educacional.

### 2.1.3 Autonomia: a trajetória educacional

A partir dessa releitura da obra de Marx e a da experiência soviética que, como vimos, não foi bem sucedida, diante de um governo autoritário que consagrava a ideia de uma organização centralizada, disciplinada e burocratizada, contrária, pois, à ideia de democracia, cidadania e conseqüentemente à autonomia dos trabalhadores. Diante disso, contrários a essa

orientação, o movimento dos trabalhadores inspirou-se também em ideias *anarquistas* e *anarco-sindicalistas*<sup>25</sup> que defendiam a participação dos trabalhadores nas decisões sindicais.

Em uma Paris não muito distante, a Comuna de Paris em 1871, foi o modelo de movimento revolucionário que inspirou muitos movimentos sindicais, principalmente na primeira metade do século XX, pois influenciados pelas ideias socialistas:

(...) os trabalhadores se uniram em torno do ideal da igualdade social, defendendo que as oficinas de trabalho, abandonadas pelos desertores, passassem a ser exploradas por trabalhadores associados. Essa ideia – de trabalhadores associados atuando como gestores das próprias oficinas - permearia todos os movimentos daí em diante (MARTINS, 2002, p. 22).

A partir da segunda metade do século XX, e mais especificamente na década de 1960, os antagonismos de classe entre burguesia e proletariado ganhavam novos atores: a reivindicação pela autonomia constituiu o eixo necessário que uniu diferentes movimentos em prol de uma sociedade mais justa. Os protestos da década de 60 questionavam os valores, as instituições e a cultura burguesas e o seu Estado “democrático”, mas também o Estado autoritário soviético. As noções de indivíduo e autonomia foram reinventadas. “Pela via do pensamento libertário emergia a ideia de indivíduo que busca sua identidade e autonomia, ideia esta concretizada em movimentos políticos que defendiam a autogestão das escolas e fábricas, espaços onde indivíduos passam a maior parte de suas vidas” (BOBBIO *apud* MARTINS, 2002, p. 28).

Não foi por acaso que, “autonomia” fazia parte das novas palavras de ordem num momento que nem mesmo a “democracia” supria a necessidade de uma época, onde a recusa ao racionalismo e aos valores burgueses foram fortemente criticados. “*Sejamos realistas, exijamos o impossível*” resumia o que era registrado nos muros pelos movimentos sociais e políticos, assim como “liberação” e “imaginação”, que juntamente com o termo “autonomia” emergiam como as novas palavras de ordem, de um novo tempo.

Diante dessas transformações na sociedade, o papel atribuído à escola começa a ser revisado: o autoritarismo que a escola tradicional reforça nas relações verticais entre professores e alunos – e que acaba servindo à relação capitalista de trabalho entre patrões e empregados – cede lugar a uma educação antiautoritária, construindo-se a noção de autonomia dos alunos e da escola.

---

<sup>25</sup> Ideias que defendiam que o Estado desempenha uma força coercitiva, por isso a sociedade não deveria ter nenhuma forma de autoridade. Assim, por mais que, esses movimentos se divergiam internamente, principalmente na ação política, ambos refletiam numa nova organização da sociedade.

Nesse contexto, um grupo de pensadores que fundou a revista “*Socialismo ou Barbárie*” na França e que reuniu intelectuais de esquerda, como o já citado Cornelius Castoriadis e Jean –Paul Sartre, questionaram o próprio conceito de revolução, devido ao totalitarismo contido nos processos revolucionários. Em contrapartida, um outro grupo da referida revista utiliza a literatura marxista para criar novos conceitos, elaborando uma nova forma de “gerir” e de construir o espaço escolar, a partir da pedagogia institucional e autogestão pedagógica. Segundo Martins (2002):

Há uma nítida influência das lutas autônomas encetadas por trabalhadores e da literatura sociológica marxista sobre a construção dessas tendências pedagógicas autogestionárias ,sobretudo na França dos anos 1960. Assim, esse contexto histórico promoveu a defesa da autonomia no âmbito da educação, utilizando-a como sinônimo de autogestão, liberdade, autogoverno, autoformação (p. 45).

Lobrot é o principal teórico da pedagogia institucional, tendo como parâmetro a autogestão da escola e começando com a mudança do papel e do status do professor instituinte, questionando como o professor exerce o poder institucional. Assim, a autogestão teria como princípio “modificar o indivíduo, sua mentalidade, tornando-o autônomo, menos dependente, para que este modifique a sociedade em que vive” (LIMA & DUTRA, 2011 p. 9).

O professor renunciaria a seu papel de transmissor de conhecimento, se abstendo , contribuindo para que o aluno busque, por ele mesmo, a solução de problemas, objetivando a construção da autonomia. O processo de transformação se daria na instituição escolar, para se chegar depois na própria sociedade.

Porém, Gadotti, chama a atenção para esse método, favorecendo a indisciplina e o autoritarismo legitimado, pois num grupo de alunos o que encontramos é uma natureza heterogênea e entre eles mesmos poderia haver um continuísmo da hegemonia do maior sobre o menor ou a submissão da minoria pela maioria, uma substituição do poder.

Na verdade, o que os autores da época, como Lobrot queriam, era que o espaço escolar conquistasse sua própria autonomia frente aos mecanismos burocráticos e centralizadores da sociedade vigente. Só que essa conquista da autonomia se deparava com os mesmos limites colocados para os movimentos autônomos dos trabalhadores: a luta de classes.

(...) a luta de classes não se decidiria no espaço intra-escolar, mas considerava-se a legitimidade desse espaço para a realização de debates que aprofundassem as questões sociais e políticas, integrando-o dessa forma ao espaço social mais amplo. A escola deveria, ainda, transformar-se num local onde o provisório e a heterogeneidade fossem instaurados (GADOTTI *apud* MARTINS, 2002, p. 47).

O debate de uma escola mais autônoma defrontava-se com a urgência de tirar o excessivo controle das mãos do Estado, só assim a educação formal poderia exercer efetivamente seu papel na construção de uma sociedade mais democrática. Escolas e movimentos sociais deveriam “andar de mãos dadas” a fim de romper com o tecnicismo e a divisão social do trabalho “em suma, a separação entre quem planeja e quem executa” (Idem, *Ibidem*).

No Brasil, sem dúvidas, é Paulo Freire o principal autor que discutiu a questão da autonomia e a prática democrática nas escolas e vai muito mais além, com uma “pedagogia da autonomia”, que surge em meados dos anos 60 em oposição aos métodos da época “que não conseguiam prioritariamente formar cidadãos” (LIBÂNEO, 1996, p. 33).

Freire acreditava que a formação da autonomia intelectual do cidadão intervinha na realidade, por isso a educação deveria “pregar” a conscientização do indivíduo, propondo que a educação nunca é neutra, é sempre um ato político. Assim, o autor trabalhava com a conscientização do indivíduo por meio da alfabetização, a partir de seus conhecimentos prévios. O educador que não valoriza os conhecimentos prévios do sujeito, inibindo a liberdade do educando “não forma, domestica” (FREIRE, 1975, p. 63).

Se na década de 60 no Brasil, estava posta em “xeque” a autonomia do educando, na década seguinte começou a ser discutida a autonomia na escola, quando o termo passou a fazer parte das instâncias política e civil e que teve uma maior aderência na década de 80.

Nessa mesma época, a municipalização do ensino começa a se expandir, uma vez que a descentralização do poder torna-se necessária. No entanto, principalmente na década de 90, em quase todas as iniciativas envolvendo a autonomia escolar, o que vemos é a predominância do projeto neoliberal de autonomia:

(...) Logo, alguns instrumentos de organização foram criados para impulsionar a participação da comunidade escolar, como: colegiados ou conselhos deliberativos, normativos e consultivos, com representação de todas as categorias existentes na escola – diretor, professores, funcionários técnico pedagógicos, pais, alunos –; e a eleição direta para diretor(a). Ademais, passa-se a transferir recursos para as instituições escolares para a sua manutenção e reformas (SANTOS *apud* LIMA & DUTRA, 2011, p. 7).

É importante ressaltar que, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº9.394/96, aprovada em 20 de dezembro de 1996, defende a participação dos educadores na elaboração e execução da proposta pedagógica das escolas e a atualização dos regimentos escolares para atender as novas exigências dos dispositivos legais da Educação brasileira, mas sabemos que essas propostas não atendem ao conjunto da população, muito pelo

contrário, somente aos interesses políticos das camadas mais abastadas. Justificando assim, o projeto neoliberal de autonomia.

Esbarramos então nos limites impostos pelas relações de força presentes em todas as sociedades: a autonomia, tanto do educando, como do docente e da escola precisam ser permanentemente construídos para que não se transformem em mistificação, tal como previa Castoriadis (MARTINS, 2002).

Segundo Oliveira (2012), o próprio vocábulo carrega, implicitamente, a tensão existente entre o que é estabelecido como lei pela sociedade e a tentativa do indivíduo de se autorregular. Quando estimulamos a formação de indivíduos mais autônomos, delegamos mais responsabilidades aos mesmos, aí que está o conflito, pois autonomia não significa liberdade irrestrita: “nenhum ser humano é inteiramente livre, especialmente no sistema capitalista, aonde a liberdade é condicionada a fatores econômicos e financeiros. Sobretudo numa instituição como a escola, que se consolidou na normatização e no conservadorismo, torna-se tênue o limite entre uma prática pseudodemocrática e autoritária” (OLIVEIRA, 2012 p. 35).

Esse limite – a prática pseudodemocrática e autoritária – muitas vezes é usado como álibi pelo Estado neoliberal para não investir em educação: se cada indivíduo é responsável e conduz sua própria vida, não precisa de ajuda do Estado...

Da mesma forma, diretrizes de organismos multilaterais e programas de governo consagraram formas mais livres de organização de sistemas educativos, num momento em que o “pluralismo político e cultural revalorizou o poder local, a ideia de descentralização e a defesa da autonomia como possibilidade de afirmação de singularidades” (MARTINS, 2002, p. 48).

No entanto, a ideia de autonomia associada ao “poder local” e a afirmação de singularidades constrói uma noção esvaziada de seu sentido original: “não podemos separar a ideia de autonomia de sua significação política e econômica isto é, da capacidade de decidir, dirigir, controlar, portanto, de autogovernar-se, de ser plenamente cidadão” (GADOTTI *apud* MARTINS, 2002, p. 47).

Autonomia e cidadania não são conceitos neutros. Ambos norteiam tanto a prática pedagógica (escolar) como a prática política e social. Diante disso, faz-se necessário discutirmos também o conceito de cidadania e a sua regulação desde os seus primórdios até os dias atuais e a apropriação dos dois termos pelo estado neoliberal.

## 2.2 Do conceito de cidadania à “cidadania regulada”: o contexto brasileiro

O conceito de cidadania está diretamente relacionado à vida política da cidade cujo desenvolvimento se deu nas cidades-estados gregas, mais ou menos no século V a. C. O homem está em função da cidade e é ela, o palco de grandes decisões e que estrutura toda a vida social dos seus membros. Entre os cidadãos da pólis havia oportunidades iguais para todos os membros – entre os cidadãos – pois a escravidão tornou-se um limite claro ao princípio isonômico, à ideia de igualdade. Para ser cidadão, tinha que estar “livre” do trabalho:

Aquele que trabalha é excluído com a justificativa, de que o trabalho é cansativo e impede pensar, produzir conhecimento e interferir na vida política da cidade. Assim, cidadão ‘é aquele que, por nascimento e fortuna, é um homem livre e tem o direito de participar das assembleias e dos debates na ágora (RIBEIRO, 2012, p.300).

Com a constituição do Estado moderno, a burguesia em ascensão reivindica a cidadania como liberdade de ação e igualdade de direitos, exclusivos da nobreza e do clero. O *trabalho* passa a ser o elemento articulador e fundador do princípio da propriedade, dando ao homem burguês a justificativa para reivindicação de direitos. É importante ressaltar que, a cidadania burguesa, “rompe com metafísica e ampara-se nas ciências físico-naturais, das quais retira argumentos para se definir como neutra em relação às desigualdades sociais” (RIBEIRO, 2012, p.300). A expropriação da terra e a propriedade privada como fruto do trabalho fundamentam o capital como relação social: de um lado, o trabalho é sinônimo de civilização e progresso, do outro, a expropriação da terra dada como *natural* para aqueles que são incapazes e atrasados justificam a exploração dos “cidadãos” brancos, escolarizados e proprietários de terras, de bens materiais ou culturais. Nesse ponto, a cidadania burguesa é muito semelhante à cidadania grega.

À propriedade privada da terra acrescenta a do conjunto dos meios de produção e subsistência, reunindo, dessa forma, as condições materiais e ideológicas para a constituição do capital como relação social alicerçada na expropriação da terra e na apropriação privada do fruto do trabalho (RIBEIRO, 2012, p.300)

Ao analisar historicamente o conceito de cidadania e como de fato ela se estruturou e para quem se estruturou e ao fazermos uma comparação com a realidade da população de diferentes países nos dias de hoje e não obstante, com a realidade da população brasileira,

podemos qualificar quem é, de fato, cidadão. “O fenômeno da cidadania é complexo e historicamente definido” (Carvalho, 2013, p.8). Sendo uma construção social, foi construída por sujeitos determinados e desde a Grécia Antiga, passando pela Revolução Francesa e chegando aos dias de hoje, podemos encontrar uma “*regulação*” inerente ao fenômeno. Segundo Carvalho (2013)

O exercício de certos direitos, como a liberdade de pensamento e o voto, não gera automaticamente o gozo de outros, como a segurança e o emprego. O exercício do voto não garante a existência de governos atentos aos problemas básicos da população. Dito de outra maneira: a liberdade e participação não levam automaticamente, ou rapidamente, à resolução de problemas sociais. Isto quer dizer que a cidadania inclui várias dimensões e que algumas podem estar presentes sem as outras. Uma cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez inatingível. Mas ele tem servido de parâmetro para o para o julgamento da cidadania em cada país e em cada momento histórico (CARVALHO, 2013, p.8-9).

A cidadania moderna, pós Revolução Francesa, com seus princípios *laissez-fairianos* de acumulação e equidade chega ao Brasil no século XIX. O ideário *laissez faire* é regido pelas “leis do mercado” e por acordos privados entre empregadores e empregados a fim de atingir a “felicidade do maior número” como desejavam os utilitaristas clássicos. Só que, analisando historicamente a experiência de diversos países, a fim de atingir a acumulação e a equidade necessárias, exigidas pela ideologia capitalista, a interferência governamental torna-se inevitável. Para fins explicativos: “(...) entender-se-á por *equidade* o ideal de reduzir ou extinguir desequilíbrios sociais e por *acumulação* as ações destinadas a aumentar a oferta de bens e serviços disponíveis” (SANTOS, 1994, p.13).

Convencionalmente, o histórico da interferência governamental na regulação das relações sociais no Brasil, não se afasta do padrão revelado pela experiência de outros países. Após o predomínio incontestável da ideologia capitalista mercantil, que fazia de todas as relações sociais contratos livremente ajustados entre indivíduos juridicamente iguais e, portanto, submetidas aos códigos de direito privado, a crescente intensidade e magnitude dos conflitos gerados pela forma industrial de produção e acumulação de bens termina por provocar a ingerência do Estado no âmbito das relações de trabalho, em primeiro lugar, evoluindo, posteriormente, para que, por costume, se denomina de legislação previdenciária (SANTOS, 1994, p.13).

Logo, na primeira Constituição brasileira de 1824, temos a omissão do problema do trabalho escravo, representando um desvio ideológico à época e ao mesmo tempo temos o princípio da não regulamentação das profissões defendida pelo princípio *laissez-fairiano* e reafirmada na Constituição republicana de 1891. Mas, em 1903 tem início medidas governamentais reconhecendo a existência de categorias sociais e a constituição de 1934



regulará o exercício das profissões através da ação estatal, devido à relevância dada a um novo ator organizado no cenário político – o movimento sindical.

É importante ressaltar que, a ideologia capitalista mercantil na qual se frutificou a cidadania burguesa já discutida anteriormente - pautada nas leis do “mercado” - difundiu uma crença que se tornou hegemônica: de que todos os indivíduos que se encontram no mercado e que são juridicamente iguais e autônomos poderiam firmar acordos que poderiam trazer benefícios econômicos e acumulação de riquezas, levando assim à uma sociedade mais igualitária. Na verdade, os que defendiam os indicadores do mercado não almejavam uma sociedade igual para todos, onde todos os indivíduos dispusessem da mesma quantidade de bens e serviços, mas que a distribuição de benefícios deveria refletir a distribuição diferenciada de capacidades e talentos. Dessa forma, o mercado - também *regulador* - baseava-se na utopia meritocrática em que os “melhores” cidadãos triunfam e os “piores” cidadãos fracassam, neste último caso, temos os pobres e desvalidos como *naturalmente* desiguais.

O sistema meritocrático chocava-se com as demandas sociais dos novos atores urbanos que, após a lei de sindicalização, de 1907, ganham força e se organizam em associações. O número de greves operárias aumenta e foi preciso reconhecer o papel da força de trabalho industrial e as normas que deviam dar estabilidade à ordem social. É desse reconhecimento que surgirão as caixas de aposentadorias e pensões, como uma *política de compensação*, a fim de remediar “as deficiências na distribuição de benefícios, regulada estritamente que era pelo mercado na esfera acumulativa” (SANTOS, 1994, p.66).

Se observarmos, as “políticas de compensação” norteiam as políticas sociais de toda e qualquer sociedade que “segue” a ideologia capitalista e não, obstante, não seria diferente na sociedade brasileira. O ano de 1930, apesar de ter sido um divisor de águas na história do país também não deixou de ter suas “medidas compensatórias”. Assim, a elite pós-30 alterou as normas que presidiam o processo de acumulação, que já passavam por grandes problemas estruturais e as relações sociais que aí se davam, ou seja, houve mudanças na “engenharia institucional” para se fazer a passagem da esfera da acumulação para a esfera da equidade. O “achado” dessa engenharia será a *cidadania regulada* e o seu formato “deitará raízes na ordem social brasileira com repercussões na cultura cívica do país (...)” (SANTOS, 1994, p.68).

Por cidadania regulada entendo o conceito de cidadania cujas raízes encontram-se, não em um código de valores políticos, mas em um sistema de estratificação ocupacional, e que, ademais, tal sistema de estratificação é definido por norma legal.

Em outras palavras, são cidadãos todos aqueles membros da comunidade que se encontram localizados em qualquer das ocupações reconhecidas e definidas em lei. A extensão da cidadania se faz, pois, via regulamentação de novas profissões e/ou ocupações, em primeiro lugar, e mediante ampliação do escopo dos direitos associados a estas profissões, antes que por expansão dos valores inerentes ao conceito de membro da comunidade. A cidadania está embutida na profissão, e os direitos do cidadão restringem-se aos direitos do lugar que ocupa no processo produtivo, tal como reconhecido por lei. Tornam-se pré-cidadãos, assim, todos aqueles cuja ocupação a lei desconhece (SANTOS,1994 p.68).

Com a associação entre *cidadania* e *ocupação* abrirá uma brecha na ideologia *laissez-fairiana*: a intervenção do Estado na economia não impede o desenvolvimento de uma ordem fundamentalmente capitalista. A nova lei de sindicalização, em 1931, definia quem pertencia ou não ao sindicato, fazendo com que a cidadania seja definida por três parâmetros: a regulamentação das profissões, a carteira profissional e o sindicato público. Como sustenta Carvalho (2013):

Ao lado do grande avanço que a legislação significava, havia também aspectos negativos. O sistema excluía categorias importantes de trabalhadores. No meio urbano, ficavam de fora todos os autônomos e todos os trabalhadores (na grande maioria, trabalhadoras) domésticos. Estes não eram sindicalizados nem se beneficiavam da política de previdência. Ficavam ainda de fora todos os trabalhadores rurais, que na época ainda eram maioria. Tratava-se, portanto, de uma concepção da política social como privilégio e não como direito. Se ela fosse concebida como direito, deveria beneficiar a todos e da mesma maneira. Do modo como foram introduzidos, os benefícios atingiam aqueles a quem o governo decidia favorecer, de modo particular aqueles que se enquadravam na estrutura sindical corporativa montada pelo Estado. (CARVALHO, 2013, p.115)

Assim, o grande “achado” e que despertará a “cultura cívica” do país não foi em vão. Nas palavras de Carvalho (2013), antes da revolução de 30, havia no Brasil uma *cidadania em negativo*, onde a grande maioria do povo tinha com o governo uma relação de distância, de suspeita, quando não de aberto antagonismo. A aceleração dos direitos sociais, devido à uma demanda da época em detrimento dos direitos civis e políticos despertará um forte sentimento nacional não encontrado na Proclamação da República. Mas, de fato, os dois conceitos – *cidadania regulada* e *cidadania em negativo* – possuem raízes excludentes *diferenciando* e *compensando* segmentos da população brasileira.

Essas raízes excludentes encontram-se, como vimos, anteriormente, na própria concepção de cidadania ainda na Grécia Antiga, de quem era o “homem da cidade” e de quem não era. “Ainda nos dias de hoje, a cidadania ainda assume a forma de discurso da civilização, da gramática, da língua, da escrita e da cultura dominantes” (RIBEIRO, 2012, p.301). Se na década de 30, temos o controle sindical, no período pós-64 temos também o controle do salário profissional e nesse mesmo período a modernização tecnológica da economia veio

acompanhada de um baixo nível de investimento educacional. Situação decorrente, entre outras coisas, da retirada da vinculação constitucional de recursos para educação na constituição de 1967 (PINTO, AMARAL & CASTRO, 2011). Muito diferente das décadas anteriores, na qual a Constituição Federal de 1934 introduziu o princípio da vinculação para a educação de um percentual mínimo da receita de impostos (esse mesmo princípio foi revogado na Constituição de 1937 e depois retomado na de 1946).

Assim, juntamente com o crescimento econômico do país nas décadas de 1940 e 1950, temos também o surgimento dos grandes ginásios estaduais, estabelecimentos construídos com projetos arquitetônicos adequados, bem equipados com laboratórios, bibliotecas e outros recursos didáticos, se contrastando com os padrões atuais (PINTO, AMARAL & CASTRO, 2011). Contudo a forma de ingresso nesses “modernos” ginásios era por meio de exames tornando-se um ensino público totalmente elitista e seletivo e o fato de serem escolas com ensino diurno e em tempo integral, excluía o aluno trabalhador. Para as classes menos favorecidas havia uma rede de ensino profissionalizante, o que explicitava a carta de 1937 durante a Era Vargas.

Com a ajuda internacional, durante a Ditadura Militar faz-se a Reforma Universitária e a Reforma do Ensino de primeiro e segundo graus (ensino primário ou fundamental e ensino médio) através da Lei n. 5.692. Com a obrigatoriedade do ensino de 1º grau com oito anos de duração (antes, o ensino obrigatório correspondia a, apenas, quatro anos, compondo o antigo primário)<sup>26</sup>. O Estado se viu compelido a aumentar a oferta de vagas, mas sem os devidos investimentos para tal demanda, isso sem falar no ensino de 2º grau, que foi transformado “em compulsoriamente profissionalizante, com forte impacto em sua qualidade, uma vez que as escolas da rede de 2º grau não possuíam nem equipamentos nem professores habilitados a oferecer formação profissional em condições adequadas” (PINTO, AMARAL & CASTRO, 2011, p. 641.). Multiplicou-se então, os turnos escolares com professores mal preparados, mal pagos e desmotivados, trabalhando em prédios extremamente precários:

(...) lançando as raízes de nossa atual escola de massas e para as massas, em oposição às escolas da elite. Nesse último segmento, mudanças radicais também foram observadas, com as antigas escolas confessionais de formação mais centrada nas humanidades dando lugar às modernas empresas de ensino, guiadas pelas leis de mercado e que se preocupam tão somente em preparar seus alunos para o ingresso na educação superior (PINTO, AMARAL & CASTRO, 2011 p. 642).

<sup>26</sup> Os atuais anos finais do ensino fundamental compunham o ginásio, correspondente ao primeiro ciclo da escola secundária que ainda possuía um segundo ciclo de três anos de duração. Com a reforma de 1971, acoplou-se o primário ao ginásio, criando o Ensino de 1º Grau, hoje Ensino Fundamental, obrigatório e com oito anos de duração, e o Ensino de 2º Grau, atual Ensino Médio com três anos de extensão (PINTO, AMARAL & CASTRO, 2011).

Essa escola de massas e para as massas no momento que se expandiu a oferta de ensino no Brasil é um exemplo de como a universalização com diferenciação se deu no âmbito da escola pública brasileira no período pós 64, radicalizando a dualidade estrutural da educação com a implantação autoritária da ordem social burguesa e da ordem econômica industrial capitalista (FRIGOTTO & CIAVATTA, 2011).

A LDBEN 9394/96 implantada na gestão de Fernando Henrique Cardoso reunifica os níveis e modalidades da educação no país, agora Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), depois de várias Emendas Constitucionais e leis que complementaram e substituíram artigos e incisos da referida lei, hoje esta explicita a questão da obrigatoriedade : Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos e amplia a abrangência de programas suplementares para todas as etapas da educação básica<sup>27</sup>. É sabido que, muitos desses programas contam com o apoio da iniciativa privada, com aspectos, dentre outros, compensatórios e que analisaremos mais detalhadamente no presente trabalho, no caso o Programa Autonomia<sup>28</sup>. Mas, outros programas, com o objetivo de erradicar a pobreza e voltados para as classes menos favorecidas serão introduzidos na América Latina como políticas sociais de caráter compensatório.

Nesse contexto, as políticas de compensação não envolvem mais a associação entre “cidadania” e “ocupação” em um momento de regulamentação de profissões e sindicalização e sim à políticas sociais voltadas para o alívio da pobreza a partir da década de 1990 com uma maior intensificação após a “Cúpula do Milênio da ONU” no ano 2000. Os programas de transferência de renda (que tiveram início nos países desenvolvidos) tornaram-se a “política oficial” das agências internacionais e perante isso, a maioria dos países latino-americanos implementou algum programa, ratificando seu compromisso com Objetivos do Desenvolvimento do Milênio.<sup>29</sup>

Os programas direcionados às famílias pobres e extremamente pobres no Brasil foram criados durante a gestão de FHC como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil

---

<sup>27</sup>Emenda Constitucional n. 59 de 11 de novembro de 2009 e lei n. 12.061, de 27 de outubro de 2009. Ambas já implementadas no Governo Lula da Silva.

<sup>28</sup> Veremos que o programa autonomia possuía múltiplas funcionalidades num momento de reforma da rede estadual de ensino do RJ, não sendo, portanto, uma política compensatória propriamente dita. Ou seja, o programa não foi criado com o intuito de combater a evasão escolar para “suprir” a carência de um direito fundamental de certo seguimento da população, no caso à educação e sim, no primeiro momento, retirar os alunos com defasagem idade série do ensino regular para um programa de aceleração.

<sup>29</sup> Na América Latina 17 países implementaram políticas de transferência de renda à família em extrema pobreza/pobres, dentre os quais podem ser citados os programas: “Plan Familias” e “Jefes y Jefas” na Argentina, “PLANE” na Bolívia, “Chile Solidário” no Chile, “Familias em Accion” na Colômbia, etc. (BELIK, 2006 *apud* RISSATO *et al*, 2011).

(1996), o Programa Bolsa Escola (2001) e o Programa Bolsa Alimentação, “transferências de renda condicionadas a ações da família em prol de sua educação e saúde” (SOARES, RIBAS e SOARES 2009 *apud* RISSATO *et al*, 2011). Em 2001, no final do mandato de FHC, foi criado o Auxílio Gás, que, juntamente, com o Programa Nacional de Acesso à Alimentação (PNAA) – criado na gestão de Lula da Silva em 2003, tornaram-se programas de transferência de renda não condicionadas.

Nesse mesmo ano de 2003, foi criado do Programa Bolsa Família (PBF) “que se caracteriza como um programa de transferência direta de renda com condicionalidades e que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza, com o objetivo de unificar a gestão e a implementação dos programas anteriormente relacionados” (RISSATO *et al*, 2011, p. 8).<sup>30</sup> Podemos observar que, o governo brasileiro na época tinha como objetivo não só combater a pobreza extrema, mas também promover o acesso dessas famílias à rede de serviços públicos – saúde, educação e assistência social.

No que tange à educação e a que é a mais conhecida condicionalidade do PBF é a frequência escolar das crianças e adolescentes beneficiados, em pelo menos, 85% das aulas. Caso isso não ocorra, as famílias são punidas, podendo não receber mais o benefício. Para muitos autores, essa “punição” é incompatível com os objetivos de promoção social do programa. Outra característica é que o PBF não é um direito, por ser um programa com orçamento definido, tendo em vista o que ficou estabelecido a partir da Lei nº 10.326 de 09 de janeiro de 2004, que condiciona o pagamento do PBF às possibilidades orçamentárias: “O Poder Executivo deverá compatibilizar a quantidade de beneficiários do Programa Bolsa Família com as dotações orçamentárias existentes” (BRASIL, 2004 *apud* RISSATO *et al*, 2011 p. 12). Assim, o programa define famílias como elegíveis ou não. Em outras palavras, uma família de que tem filhos e vive com renda inferior a R\$ 140,00 *per capita*, é elegível para receber o PBF e, se não recebe, é um elegível não coberto (RISSATO *et al*, 2011 p. 12).

No entanto, é preciso ressaltar que o programa teve um significativo ganho social, pois aumentou a frequência escolar na escola fundamental, reduzindo assim uma das mazelas da educação brasileira que é a evasão escolar e aumentou o número de beneficiados com uma ajuda de custo. Mas, segundo Rissato *et al* (2011) essa política de cunho compensatório apenas “ameniza” o conflito entre as classes sociais. Pansardi (2014) vai mais além ao citar autores brasileiros como Leher (2008) e Boito (2012): segundo esses autores a grande novidade do governo Lula e o que diferenciou do governo de FHC foi a “incorporação

---

<sup>30</sup> “Desde a sua criação, o Programa Bolsa Família foi sendo, gradualmente expandido até se atingir a meta de 11 milhões de famílias beneficiadas. Com a cobertura em 11 milhões de domicílios, PBF passou a ser um dos maiores instrumentos de política social brasileira em número de beneficiários” (RISSATO *et al*, 2011, p. 8).

subordinada de uma massa trabalhadora marginalizada, não incorporada à classe trabalhadora tradicional, ao novo bloco de poder estabelecido pelo governo Lula” (PANSARDI, 2014, p.184). Nessa ótica, o apoio da classe trabalhadora foi fundamental para a expansão do capital nacional e internacional e desenvolver uma nova agenda desenvolvimentista – no que se refere ao apoio da classe trabalhadora e podemos até encontrar traços, com muitas diferenças, é claro, da Era Vargas.

Em suma, ao expandir o acesso a serviços básicos como educação e saúde – universalizá-los – a partir de uma proteção social compensatória, o governo promove uma diferenciação interna comprometendo o direito à cidadania. Nesse sentido, políticas compensatórias cobrem lacunas de inserção em uma hierarquia de prerrogativas e direitos, não sendo, portanto, um direito. Lembrando que, o PBF não é um direito, por ser um programa com orçamento definido.

Com o mesmo propósito - mas com diferenças na forma e no conteúdo - as políticas educacionais em parceria com a iniciativa privada, criadas a partir dos anos 1990, expandidas nos anos 2000 no Governo Lula da Silva e no caso do estado do Rio de Janeiro durante o mandato de Sérgio Cabral, têm como pressupostos preencher “lacunas” e “ajustar” a classe menos favorecida, a fim de inseri-la na nova fase de acumulação do capital, não promovendo, portanto, a universalização dos direitos sociais. Por isso, a necessidade de se fazer uma breve análise das políticas de compensação desde a Era Vargas até os dias atuais: mesmo em contextos diferentes, as políticas compensatórias ou as que possuem aspectos compensatórios (característica das políticas educacionais que foram criadas durante as reformas na escola pública, a partir da década de 1990), são medidas “eficazes” para a manutenção do sistema capitalista, produzindo uma cidadania regulada.

### **2.3 Autonomia e cidadania regulada: uma reflexão**

Ao definir as categorias “autonomia” e “cidadania”, observa-se que, dentro de uma perspectiva burguesa, não podem ser relacionadas com a ideia de inclusão, pois vestidas com os seus trajes do novo milênio, são esvaziadas de seu conteúdo democrático. Esses conceitos, como vimos, são os pilares para a Teoria do Capital Social: a ampliação do acesso aos bens sociais fará com que os “excluídos” tornem-se cidadãos autônomos.

No entanto, a necessidade de existência dos direitos sociais e políticos são descartados “os quais no programa neoliberal e neoconservador, só serviram para difundir um certo clima social de acomodação e desrespeito pelo esforço e pelo mérito individual” (GENTILI, 2013, p. 221). Uns membros são mais “cidadanizados” que outros e isso não é por acaso: nos dias de hoje, criou-se um consenso de que todos são consumidores e por isso são cidadãos. Mas quando analisa-se mais profundamente o conceito de cidadania e autonomia, o consenso consumidor\cidadão torna-se um paradoxo: “consumidor” nos remete a um universo segmentado que é o mercado, produzindo ainda mais a desigualdade. Por isso, a apresentação e utilização do conceito de “cidadania regulada”, tornou-se mais pertinente, atendendo aos anseios da referida pesquisa e mostrando as contradições e relações de força que envolvem o próprio conceito. Por fim, esses valores “cidadania” e “autonomia”, que definem o sistema democrático, estão postos em xeque: uma reflexão necessária para então discutirmos a aplicação dessas categorias na escola pública na contemporaneidade e nos conteúdos dos programas de aceleração de formação.

### 3 O PROGRAMA AUTONOMIA COMO UMA POLÍTICA EDUCACIONAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO: A POLÍTICA DE AJUSTES E A METODOLOGIA TELESSALA

Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens coletivos. O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico do conformismo e do homem-massa do qual fazemos parte?

*Antônio Gramsci*

#### 3.1 A política de ajustes e a parceria público/privado

“A escola formará cidadãos”. Foi com esta frase que a então secretária de Educação do Rio de Janeiro em 2009, Tereza Porto, definiu o objetivo do Colégio Estadual Jornalista Artur da Távola, no bairro de Cosmos, Zona Oeste do Rio. A nova escola, na época, era a primeira reformada e adaptada exclusivamente para diminuir os índices de defasagem idade-série de cerca de 300 estudantes do Ensino Médio. As 11 turmas formadas fazem parte do Projeto Autonomia, iniciativa da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC) e da Fundação Roberto Marinho.

O discurso envolvendo “cidadania” na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro ganhou força durante a vigência do governo de Sérgio Cabral (2007-2014) devido às suas políticas de ajustes na rede. A cada inauguração de uma escola para o Projeto Autonomia ou a inauguração de uma “telessala” (sala de aula adaptada para o programa), utilizava-se de termos como cidadania e criticidade, proposta da metodologia utilizada pelo programa – a *metodologia telessala*: “*proposta sociopedagógica voltada para o mundo do trabalho, para o desenvolvimento de competências e para a formação de cidadania...*” (GUIMARÃES, 2013, p.29).

As políticas de ajuste na rede pública estadual de ensino foram ampliadas para mitigar o fracasso, o fluxo escolar e também para formar mão-obra-especializada. Com isso, desde 2008, foram construídas escolas com Ensino Médio Integrado e iniciadas parcerias com a iniciativa privada. A primeira parceria foi com a Oi Futuro, criando o colégio José Leite Lopes – o NAVE (Núcleo Avançado em Educação) – que mobiliza empresas e



empreendedores sociais com vistas a uma educação de qualidade. (DO de 16/05/2008). Na sequência foram criados mais dois colégios: um em parceria com a empresa Thyssenkrupp CSA, com formação técnica em Administração, em Santa Cruz, Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro e a primeira escola de tecnologia de alimentos em São Gonçalo, região metropolitana, que integra o grupo NATA – Núcleo Avançado de Alimentos e Gestão Cooperativismo – com formação técnica em Leites e Derivados e com a parceria do grupo Pão de Açúcar. As parcerias mais recentes foram com as embaixadas da França (CIEP 449 Leonel de Moura Brizola, localizado em Charitas, município de Niteroi) Estados Unidos (CIEP 117 Carlos Drummond de Andrade, localizado em Nova Iguaçu, Baixada Fluminense), Espanha (CE Hispano Brasileiro João Cabral de Melo Neto, localizado no Meier, Zona Norte do Rio) e por último com a China (CE Matemático Joaquim Gomes de Sousa, também em Charitas, Niteroi) fazendo parte do projeto Escola Bilíngue. Essas escolas – que oferecem o ensino em tempo integral – contam com a parceria de empresários desses respectivos países e que no caso da parceria Brasil-China ainda temos o convênio com a Universidade Normal de Hebei, da China. Já em relação à parceria França- Brasil, por exemplo, temos a representatividade de grandes corporações como a L’oreal e Michelin.

Em 2012, foi firmada a parceria da SEEDUC com o Instituto Ayrton Senna (IAS) e a empresa P&G <sup>31</sup>. Denominada “Solução Educacional para o Ensino Médio”, possui uma proposta curricular “que visa a construção do cidadão autônomo e responsável, capaz de colaborar com a sociedade e modifica-la” (*site* SEEDUC). Com o ensino de formação geral não profissionalizante, parte das aulas que compõe o currículo – cujo objetivo é a educação para a vida – se dá por meio de projetos integradores. São 13 colégios que compõe a “Solução Educacional” espalhados em todo o Estado do Rio de Janeiro, tendo como colégio experimental o Colégio Estadual Chico Anysio que fica em Andaraí, Zona Norte do Rio de Janeiro.

A “Solução Educacional” faz parte do *Proemi*, Programa Ensino Médio Inovador, instituído pelo Governo Federal em 2009 para apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio (Portaria 971, de 09/10/2009). No total, 53 colégios da rede estadual de ensino são parceiras do Proemi. Em 2014, o Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro aprovou a deliberação 344 (22/07/2014) que “*Define as Diretrizes Operacionais para a Organização Curricular do Ensino Médio na Rede*

---

<sup>31</sup> O Instituto Ayrton Senna é uma organização sem fins lucrativos, fundada em 1994 para desenvolver o potencial das novas gerações, ajudando estudantes a ter sucesso na escola e a ser cidadãos capazes de responder às exigências profissionais, econômicas e políticas do século 21 (*Site* IAS).

*Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro*”, normatizando e validando o *Proemi* e todas as suas diretrizes como uma política para o Estado do Rio de Janeiro, ficando instituído também que “no prazo máximo de 10 (dez) anos a Secretaria de Estado de Educação deverá ter implantado o Modelo em Tempo Integral Pleno nas unidades da sua rede em cada município do estado, de forma a atender no mínimo 50% (cinquenta por cento) do efetivo de alunos matriculados na rede pública estadual”. (d344 CNE/22/07/2014).

É importante ressaltar que, o IAS está presente na rede municipal de ensino do Rio desde 1997, através do programa *Acelera Brasil* que atende os alunos que possuem desvios idade/série e analfabetismo funcional<sup>32</sup> do primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental (no caso do segundo segmento atende principalmente os alunos do 6º e 7º anos), podendo esses alunos avançarem até 4 (quatro) séries em um único ano letivo. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação (SME), esse “avanço” de séries é devido o aproveitamento do aluno, já que não se trata de uma promoção automática.

O programa *Acelera Brasil* baseia-se na chamada “Pedagogia do Sucesso”, de João Batista Araújo e Oliveira, cuja tese está focada na substituição da “cultura da repetência” pela “cultura do sucesso”. Assim, essa “repetência” que seria sinônimo de “fracasso” acima de tudo é devido a problemas gerenciais, onde a saída estava nas parcerias público-privadas redimensionando assim a forma da gestão da educação:

Algo deveria ser feito ‘para fazer esses alunos darem certo’: substituir a ‘cultura da repetência’ como algo normal pela ‘cultura do sucesso’ (a promoção de série) e a concentração de recursos e prioridades na correção do fluxo série/idade. O problema da repetência seria, antes de tudo, um problema econômico à medida que aumenta os gastos públicos (CHAVES, 2012 p.6)

Essa iniciativa – tratar da defasagem idade/série – não é nova, mas somente com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, é que as ‘Classes de Aceleração’ passam a compor políticas de correção do fluxo escolar (SALES, 2001, p. 66). Não obstante, foi no Governo Fernando Henrique Cardoso que a iniciativa privada se fortaleceu – surgiu então, programas como o Instituto Ayrton Senna e foi desenvolvida a metodologia telessala da Fundação Roberto Marinho – para atuar principalmente em parceria com as redes estaduais e municipais de ensino de todo o Brasil.

---

<sup>32</sup> A condição de analfabeto funcional aplica-se a indivíduos que, mesmo capazes de identificar letras e números, não conseguem interpretar textos e realizar operações matemáticas mais elaboradas. Uma publicação da revista Carta Capital do dia 24/07/2013 avalia que o quadro brasileiro é preocupante, embora alguns indicadores mostrem uma evolução positiva nos últimos anos. Disponível em <http://www.cartacapital.com.br/revista/758/analfabetismo-funcional-6202.html>, acesso em 30/09/2016.

Mas, a ampliação da participação da iniciativa privada na rede pública de educação do Rio só ocorreu em meados dos anos 2000 na gestão do presidente Lula da Silva, devido ao contexto mundial já mencionado nos capítulos anteriores, com as iniciativas de combate à pobreza, tendo a educação como o seu principal “caminho” e como geradora de capital social. No Brasil temos como principal expoente o Movimento Todos Pela Educação (MTPE) criado em 2006 e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), implantado em 2007<sup>33</sup>, mesmo ano da criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB.

Criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2007, o IDEB é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Como funciona como um indicador nacional, “possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias”<sup>34</sup>. Mesmo avaliando as redes de ensino somente em 2007, dois anos antes, em 2005, essas mesmas redes já possuíam uma média para ser alcançada a partir dos exames do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e da Prova Brasil do ano corrente – médias que serviram de base para o IDEB de 2007. Sendo assim, são dois componentes que monitoram o desempenho da qualidade da educação: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames da Prova Brasil, para escolas e municípios e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o país, realizados a cada dois anos. Diferenciadas para cada escola e rede de ensino, as metas estabelecidas pelo IDEB possuem como objetivo único alcançar 6 pontos até 2022 (ano bicentenário da Independência do Brasil), numa escala de variação de 0 a 10 pontos. Essa meta de 6 pontos não é por acaso: é a média correspondente ao sistema educacional dos países desenvolvidos<sup>35</sup>. Na Nota Técnica do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (que

---

<sup>33</sup> Darei ênfase no MTPE e no PDE no próximo tópico.

<sup>34</sup> Disponível em <https://www.mec.gov.br/ideb>, acesso em 10/10/2014.

<sup>35</sup> O Saeb é composto por três avaliações externas em larga escala: Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb: abrange, de maneira amostral, alunos das redes públicas e privadas do país, em áreas urbanas e rurais, matriculados na 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, tendo como principal objetivo avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira. Apresenta os resultados do país como um todo, das regiões geográficas e das unidades da federação. Avaliação Nacional do Rendimento Escolar Anresc (também denominada “Prova Brasil”): trata-se de uma avaliação censitária envolvendo os alunos da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas das redes municipais, estaduais e federal, com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados, sendo os resultados disponibilizados por escola e por ente federativo. A Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA : avaliação censitária envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas, com o objetivo principal de avaliar os níveis de alfabetização e letramento

explica justamente os cálculos para avaliar as redes de ensino e o alcance das metas por essas mesmas), está exposto, porém, em uma nota de rodapé, que “as autoridades educacionais podem, por exemplo, financiar programas para promover o desenvolvimento educacional de redes de ensino em que os alunos apresentam baixo desempenho. Assim, monitorar as redes financiadas, para verificar se elas apresentam uma melhora de desempenho, é fundamental”<sup>36</sup> Isso deixa claro que os governos podem e devem buscar “ajuda” e “financiar” parcerias em prol de melhorias na educação.

Sob essa ótica, a SME implementou outro programa de correção de fluxo, dessa vez em parceria Fundação Roberto Marinho (FRM): o Autonomia Carioca, voltado também para o segundo seguimento do Ensino Fundamental, mais precisamente 7º e 8º anos. No caso, para mitigar os desvios idade/série e o fluxo escolar, a SEEDUC também implantou o Projeto Autonomia, atendendo aos alunos do Ensino Médio e se estendendo às escolas da rede que possuíssem o EF, com a modalidade Educação de Jovens de Adultos (EJA). Essas parcerias, que tiveram início em 2009, não foram em vão. As taxas de defasagem idade-série, repetência e evasão escolar colocavam o estado do Rio de Janeiro e mais precisamente o Ensino Médio estadual como um dos piores colocados no ranking do IDEB na época.

Portanto, no seu Plano estratégico em 2006, o então candidato a governador Sérgio Cabral ressaltou a importância de desenvolver o capital humano num sistema de ensino de qualidade e inclusivo, porque só assim o estado poderia atingir alto nível de competitividade e qualidade de vida. No seu “Plano estratégico” não havia nenhum título ou subtítulo com a expressão “educação”, a “ideia” de educação apareceria somente na pág. 53 no tópico “Desenvolvimento do capital humano” (Plano estratégico 2007-2010, Sergio Cabral). Assim, pode-se imaginar qual era o “plano” do governo, caso fosse eleito e os investimentos na educação atenderiam à quais interesses: atingir as metas do IDEB investindo na competitividade através de parcerias privadas, num sistema de educação inclusivo, porém diferenciado e compensatório.

Nesse mesmo Plano Estratégico ressaltou também que o estado do Rio de Janeiro possui universidades importantes e centros de pesquisa reconhecidos que formam o segundo maior número de doutores no país, perdendo apenas para o Distrito Federal. No caso da Educação Básica, o panorama é bem diferente:

---

em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática e condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das redes públicas. A ANA foi incorporada ao Saeb pela Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013. A Aneb e a Anresc/Prova Brasil são realizadas bianualmente, enquanto a ANA é de realização anual (extraído de [inep.gov.br](http://inep.gov.br), acesso em 11/10/2016).

<sup>36</sup> [Inep.gov.br/educacao\\_basica/portal\\_ideb/o\\_que\\_e\\_o\\_ideb/Nota\\_Tecnica\\_n1\\_concepcaoIDEB.pdf](http://inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf).

Paradoxalmente o desempenho fluminense com relação a educação básica se encontra em níveis consideravelmente menores. Em 2001 os índices distorção idade-série no ensino público estadual tanto para o nível fundamental quanto para o nível médio estavam entre os piores do país, a despeito dos elevados investimentos per capita” (PLANO ESTRATÉGICO, 2007-2010 Sergio Cabral, p.53).

A Meta do IDEB de 2007, ano anterior ao seu governo, estava consideravelmente inferior aos níveis mínimos considerados satisfatórios. A meta era 2,9 no mínimo e o estado só atingiu 2,8. Segundo a secretaria Estadual de Educação, o Ensino Médio, principalmente, estava estagnado devido aos altos índices de evasão escolar. No Plano Estratégico, a Secretaria define como primeiro desafio e prioridade “aumentar a *eficiência* do fluxo escolar em toda a educação básica”, seguida de “... *aumento* da taxa de aprovação” “*ampliar* a conclusão do Ensino Médio na juventude” e “promover a formação de técnicos de nível médio em parceria com instituições de ensino e centro de pesquisas” (Plano Estratégico, 2007 – 2010, *grifo meu*).

É importante ressaltar que parcerias com a iniciativa privada não foram citadas no Plano Estratégico na época, para a correção do fluxo escolar e defasagem idade-série (Fundação Roberto Marinho) e nem para a formação técnica (como as parcerias com Oi, L’oreal, etc). Ressalta-se também a utilização de expressões como “eficiência e ampliação” muito comuns em estratégias empresariais. As parcerias com a iniciativa privada só apareceriam no “Plano de governo do Rio de Janeiro 2011-2014” em 2010, citando inclusive a parceria com a Fundação Roberto Marinho e a utilização da metodologia do Novo Telecurso como uma proposta eficaz para a aceleração de aprendizagem (p. 38).

Nesse plano de governo são citadas as realizações da “*gestão com foco em resultados*” como a criação do SAERJ no 1º mandato de Sérgio Cabral:

Criação de um sistema de avaliação da escola, o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), em que os alunos fazem duas provas anuais, permitindo a obtenção de um caderno da evolução de cada escola, do ponto de vista pedagógico. As metas e indicadores de cada escola, criado pelo Programa Estadual de Gestão/PDE – escola, são avaliadas, desde o 5º ano do Ensino Fundamental até 3ª série do Ensino Médio e 4ª série do Ensino Normal” (PLANO DE GOVERNO DO RJ 2011-2014, Sérgio Cabral, p. 37).

Diante de diversas propostas para a melhoria da educação pública estadual “garantindo o acesso de crianças e jovens em idade escolar e de jovens e adultos propiciando condições para o seu desenvolvimento integral na sociedade” (PLANO DE GOVERNO DO RJ 2011-2014 Sérgio Cabral p. 41). O plano de governo do 2º mandato deixa claro que, precisará expandir a gestão com foco em resultados, com novas e *necessárias* mudanças:

Criação de um programa de remuneração por mérito para os profissionais da educação, com base nos resultados alcançados. Expansão da conexão educação, com a definição de metas de desempenho por escola e definição dos critérios de desempenho dos gestores escolares (Idem, *Ibidem*, p. 42).

Essa ampliação foi normatizada com o “Planejamento estratégico da SEEDUC” em 7 de janeiro de 2011, pelo então secretário de educação Wilson Risolia, economista por formação. O Planejamento, também conhecido como “Programa de Educação do Estado”, além de contemplar um sistema de bonificação e remuneração de acordo com metas de desempenho, traz diversas mudanças na estrutura, como um currículo mínimo para cada disciplina; a expansão do SAERJ; o processo seletivo para funções estratégicas da área pedagógica, incluindo os diretores de escola e as provas de certificação de professores.

É sabido que a gestão com foco em resultados e o alcance de metas de cada escola, como o rendimento escolar e o fluxo de alunos, bonificam todos os profissionais que trabalham na escola a partir de seu salário base, como se fosse um sistema de prêmios e castigos, ou seja, já que é a partir do salário base e os salários são diferenciados, de acordo com os cargos e as incorporações, o “prêmio” também é diferenciado. O diretor de escola – que passa a ser gestor durante essa reforma – caso a sua escola atinja a meta, terá a sua bonificação incorporada com a gratificação de gestor, um valor muito maior que os demais profissionais. Diante disso, esse cargo mais do que nunca será os “olhos e os ouvidos” da SEEDUC dentro da comunidade escolar, iniciando uma “perseguição” principalmente com o professor para que a “sua” escola atinja as metas.

Na cartilha “Conhecendo o Planejamento Estratégico da SEEDUC”, disponibilizado no site e distribuído nas unidades escolares, os diretores de escola (que são cargos de confiança) poderão entrar agora “por meio de processos seletivos e que segundo a SEEDUC, essa iniciativa aumentará as chances de mais professores obterem uma ascensão profissional”, com foco na qualificação e no talento, excluindo – agora de vez – as eleições para diretores de escola com a participação de toda a comunidade escolar.

Outra mudança foi a expansão do SAERJ, deixando de ser aplicado somente no último bimestre para ser aplicado bimestralmente, os chamados “saerjinhos”. O SAERJ era aplicado no 5º e no 9º ano do ensino fundamental e nas últimas séries do Ensino Médio (3ª série do Ensino regular e 4ª série do Curso Normal), além dos concluintes do Programa Autonomia, com questões de português e matemática. Com a mudança, em 2011, ele passou a ser aplicado em todas as séries de forma bimestral. Só no último bimestre que continuou a ser aplicado nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. E no ano de 2013, o SAERJINHO já contava com questões das disciplinas de História, de Geografia e as “Ciências da Natureza”

(Química, Física e Biologia). Assim, segundo a “Cartilha”, o SAERJINHO seria de suma importância para diagnosticar a aprendizagem do aluno, dando um maior suporte ao professor e agregando os conteúdos, competências e habilidades propostos no currículo mínimo que é a base para os conteúdos aplicados em sala de aula.

O currículo mínimo é a grade curricular “mínima” que todas as disciplinas passaram a ter a partir da política de ajustes. Elaborado por professores da SEEDUC selecionados, ele foi desenvolvido justamente como base para que os alunos possam fazer as avaliações diagnósticas (SAERJINHO e SAERJ). Só que tanto o SAERJ como o currículo mínimo resultaram em muitas críticas tanto por parte dos professores como por parte dos alunos e de outros profissionais da educação, devido a várias incoerências, enumeradas abaixo:

1- O SAERJ é uma avaliação interna da rede pública estadual do Rio de Janeiro, porém é uma parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) da Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais (UFJF). Com isso, as avaliações são feitas por essa instituição, que não foi responsável por fazer o currículo mínimo e não conhece a realidade da rede, do aluno e do professor. Configura-se assim, como uma avaliação pronta, externa, calcada num sistema de bonificação não atraente para as partes mais interessadas. Além disso, as questões desprendiam-se do que foi dado em sala de aula e do próprio currículo mínimo, também alvo de críticas. Sem contar a verba que o Governo do estado precisa repassar para o CAEd: analisando o Plano Plurianual do Governo do estado do Rio de Janeiro (PPA) 2012- 2015 do 3º quadrimestre de 2013, ano em que foi estendido o SAERJ para todas as séries do Ensino Médio e que passou a ter disciplinas da área de humanas (História e Geografia) e também as de Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia), a SEEDUC investiu R\$ 10.087.344,00 somente naquele ano com previsão de R\$ 21.066.694,51 até 2015 (PPA 2012-2015, relatório 3º quadrimestre de 2013, pág 213), deixando de investir no que seria prioridade: infraestrutura, merenda, material de higiene, material de papelaria. Isso sem ressaltar na valorização dos salários dos profissionais.

2 – Como as notas do SAERJ e SAERJINHO são parâmetros para a bonificação dos funcionários e para a escola atingir a meta, o SEPE (Sindicato Estadual dos Profissionais em Educação) tomou conhecimento de vários casos de violação e fraudes dessa avaliação<sup>37</sup>.

---

<sup>37</sup> Os dois casos mais graves aconteceram em 2012. Em um deles a diretora de uma escola estadual violou o lacre do pacote do SAERJ de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio, antes de ser aplicado o exame. Devido a denúncias, a diretora confessou e logo em seguida, foi exonerada. Num outro caso, também de exoneração, outra diretora suborna os alunos, oferecendo prêmios e dinheiro, caso eles fizessem o SAERJ (Disponível em <http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/12/21/diretoraexoneradaapossubornaralunosparamelhorarnotadosaerj.html>, acesso em 08/08/2016).

3 – Apesar de ter sido elaborado por professores da rede, o currículo mínimo não foi debatido com os demais professores, não levando em conta o conteúdo que foi passado no ano anterior à sua implantação (2010). Para piorar, não seguiu o currículo dos livros didáticos, fazendo com que conteúdos de uma dada série são encontrados em outra. Na cartilha “Conhecimento o Planejamento Estratégico da SEEDUC”, lançado em 2011, a SEEDUC deixa claro que o currículo “mínimo”, é o “mínimo” que o aluno precisa aprender, mas o professor tem autonomia para “esticar” o conteúdo. Nesse caso, nos deparamos com três problemas, segundo os professores: a) a maioria dos conteúdos de cada disciplina são extensos demais, fazendo com que o professor precise “correr” para passar todo conteúdo do “currículo”, como sobrar tempo para trabalhar um conteúdo que a seu ver fosse mais pertinente? b) segundo a SEEDUC, o conteúdo do currículo é o que será cobrado nas avaliações do SAERJ e SAERJINHO (apesar de quase sempre estar em desacordo), dificultando que o professor passe outros conteúdos. c) se os alunos não conseguem aprender “além” do currículo mínimo, então somente com o “mínimo” é possível fazer a avaliação do SAERJ e até passar de série.

Uma das principais medidas do “Planejamento” ou “Plano de metas” na gestão de Wilson Risolia é a criação da Gestão Integrada da Escola, a GIDE. Tendo na figura do Técnico em Gestão (que passou por um processo seletivo, denominado “seleção de talentos” em uma das cartilhas do “Plano de Metas”) seu expoente, sua função é ir às escolas as quais são responsáveis e orientar todos os profissionais sobre “os aspectos estratégicos, políticos e gerenciais da área educacional com foco em resultados”. Essa orientação do profissional da GIDE baseia-se nas metas determinadas para as unidades escolares e regionais cujos indicadores que estão sendo acompanhados para avaliar o ensino-aprendizagem, são o IDEB e o IDERJ (Índice de Desenvolvimento do Estado do Rio de Janeiro).

Assim, como o IDEB, que indica a qualidade da Educação Básica no âmbito nacional, o IDERJ irá indicar a qualidade escolar do Estado do Rio de Janeiro<sup>38</sup>. Para isso, serão consideradas as taxas de aprovação de todas as séries de um mesmo nível de ensino e a proficiência dos alunos da última série de um nível de ensino que obtiveram notas do SAERJ. É por isso que aprovação em massa de alunos e as notas no SAERJ tornaram-se tão importantes fazendo com que muitos professores fossem “coagidos” pela direção e pelo gestor educacional. Um estudo feito por Ângela Tamberlini sobre a política de ajustes da

---

<sup>38</sup> Para se chegar ao resultado do IDERJ, A SEEDUC considera o seguinte cálculo:  $IDERJ = IF + ID$ . O IF indica o tempo médio dos alunos para conclusão de um nível de ensino, enquanto o ID indica a proficiência dos alunos na apreensão das competências ao final de um nível de ensino. Para mais informações e detalhamento consultar a cartilha “Saiba mais sobre o acompanhamento de resultados”, SEEDUC, 2011).



SEEDUC e apresentando no II Congresso Nacional de Educação (CONEDU) revelou que a GIDE não representa uma gestão democrática do ponto de vista dos professores entrevistados e, muito pelo contrário, é uma imposição de normas, regras e nunca uma discussão sobre o trabalho pedagógico, ou uma gestão que priorize a educação (TAMBERLINI, 2015, p. 7-8).

Outra medida do “Plano de Metas” foi a implementação de duas novas disciplinas a partir do ano de 2013: Resolução de Problemas Matemáticos (RPM) e Produção Textual. Essa medida surgiu a partir do desempenho das avaliações do SAERJINHO e SAERJ, pois a secretaria diagnosticou que os estudantes possuem dificuldades nessas duas áreas e diante desse “quadro” é preciso melhorar o desempenho. Segundo o D.O.E. de 08/10/2013, publicado quase 1 ano após a implantação das novas disciplinas, os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental terão dois tempos a mais para as novas aulas, os alunos do 2º ano frequentarão as turmas de Resolução de Problemas Matemáticos e os do 3º as de Produção Textual.

Em 2011, início do Plano de Metas, a SEEDUC anunciou medidas relacionadas aos alunos e dentre elas estavam as “aulas de reforço nos contra turnos – apoio pedagógico para alunos com dificuldade de aprendizagem” (Planejamento Estratégico da SEEDUC, 2011). Na verdade, esse “apoio” não se concretizou como deveria e mesmo que a SEEDUC abriu processo seletivo interno para professores, em 2013, para que alunos do 9º ano do EF e de todas as séries do EM tivessem aulas de reforço das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no contra turno, nem todos os alunos iam ser atendidos. Posto isso, esse “reforço”, veio com uma nova “roupagem” com a implantação de novas disciplinas para suprir as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Só em relação aos alunos do Ensino Médio, não houve aumento de carga horária, como aconteceu com os alunos do Ensino Fundamental: para incluir as novas disciplinas, a SEEDUC fez um arranjo – comprometendo ainda mais a qualidade das aulas – diminuindo a carga horária de filosofia e sociologia na 2ª série.

Sendo assim, duas disciplinas que já estavam comprometidas na 1ª série com apenas 1 tempo de aula, passaram ter 1 tempo também na 2ª série do Ensino Médio. Em entrevista ao jornal Folha dirigida na época, o então coordenador do Sepe, Alex Trentino criticou a nova matriz curricular da SEEDUC, onde só as disciplinas de Português e Matemática tiveram aumento de carga horária em detrimento das demais. Uma resolução aprovada pela diretoria do sindicato e que foi uma das pautas das últimas greves, foi a reivindicação que todas as disciplinas tenham, no mínimo, dois tempos semanais.

Segundo o coordenador, o governo não está preocupado apenas com o estudante, mas também com o desempenho deles nas avaliações educacionais. “Precisamos de uma grade curricular capaz de dar conta de todas as matérias de forma satisfatória. Hoje temos apenas dois tempos semanais de História e Geografia e teremos, em 2013, apenas um de Sociologia e Filosofia. O professor será obrigado a pegar 12 turmas com 40 alunos em média. Que tipo de educação é essa?” (TRENTINO, Folha Dirigida, 17/12/2012).

Diante de todas essas mudanças, no mesmo ano de 2013, foi feita a edição do Decreto nº 44.187/13, que institui o programa de certificação dos servidores da carreira do magistério da SEEDUC, condicionando o salário do docente à aprovação nas avaliações de conhecimento da sua área. Segundo o Decreto, essa “certificação” é concedida em três níveis, em ordem ascendente, válida por cinco anos em cada nível. Isso gerou muito revolta entre os docentes, fazendo com que uma das principais pautas da greve naquele ano, fosse a retirada do programa certificação cujo slogan era “Sou concursado, já estou certificado”. Lembrando que é muito difícil o docente conseguir uma licença com remuneração para investir em sua formação como um mestrado ou doutorado. Felizmente por falta de verbas e de fortes críticas dos docentes em geral essa lei ainda não foi implementada.

O programa de certificação que bonifica os docentes de acordo com o seu desempenho nada mais é do que o fim do direito à paridade, pois somente os docentes ativos terão o direito, condicionados a uma avaliação com remuneração variável, assim como a gratificação por desempenho das escolas e coordenadorias. Segundo a cartilha: “o sistema de bonificação vai recompensar os servidores da Educação por bons resultados e trabalho em equipe. É a valorização dos profissionais ligados diretamente à melhoria dos indicadores” (Planejamento estratégico da SEEDUC, 2011). Na prática, só os servidores ativos poderiam receber o valor estabelecido em cada meta, e caso a escola atinja o limite de todas as metas, somente os docentes regentes e o diretor estariam aptos a receber até três vencimentos base por ano, excluindo os demais profissionais de educação e os animadores culturais, além dos inativos.

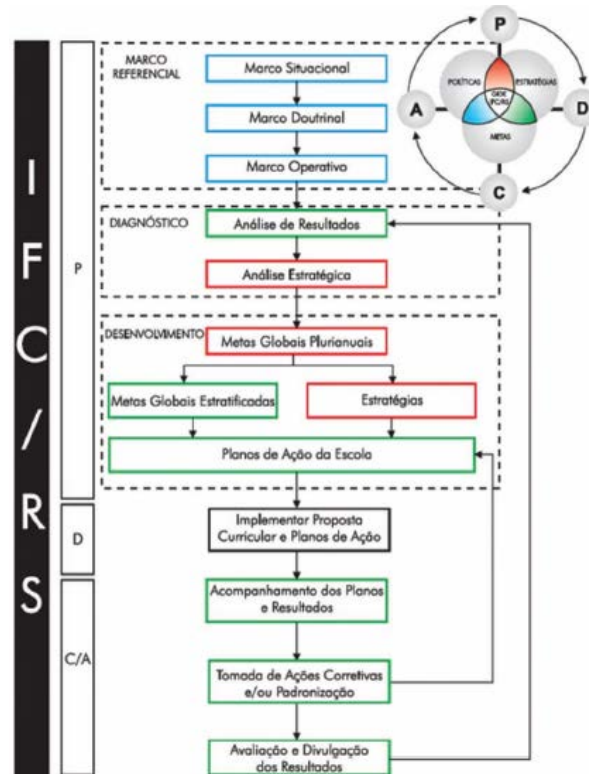
Em março de 2012, o governo do Estado em parceria com a SEPLAG (Secretaria de Estado de planejamento e Gestão) lançou um novo plano com projeções até 2031. Denominado “Plano Estratégico do Governo do Estado do Rio de Janeiro – 2012-2031” o seu objetivo é “investir em uma gestão governamental e qualificada e uma economia em forte crescimento” (p. 85). Para isso esse novo plano estabelece metas para todas as secretarias estaduais que para chegar ao “cenário ótimo” em 2031, deverão seguir algumas diretrizes que farão parte do ciclo virtuoso da cultura fluminense:

A seleção meritocrática por concursos públicos, a premiação por desempenho e outros princípios gerenciais de administração terão se integrado à cultura política fluminense. A realização de pesquisas e diagnósticos estará na base de programas e ações setoriais. O ciclo do planejamento e da gestão será caracterizado pelo rigor técnico e pelo compromisso transparente – reforçado pelas ferramentas corporativas de gestão governamental – com metas, resultados e entregas aos cidadãos” (Plano Estratégico do Governo do Estado do Rio de Janeiro – 2012-2031, p. 35).

O governo na gestão de Cabral em todos os seus “Planos” deixa bem claro a sua reforma gerencial, pautada em princípios meritocráticos. Uma medida que é reflexo dos governos FHC, quando também anunciou a sua reforma gerencial, perpassando nos governos posteriores, Lula/Dilma e agora Temer. Aliás, nos argumentos do então novo “Plano”, as metas do governo estadual só poderão ser alcançadas com a parceria do Governo Federal – na época, o Governo Lula da Silva – que, segundo o então governador, não era encontrada nos governos anteriores. O plano da SEEDUC – o que nos interessa aqui – ressalta o que até então não foi mencionado nos planos do 1º e 2º mandatos.

O plano da SEEDUC para qualificar a educação na rede estadual, sem prejuízo do constante desafio quantitativo da oferta de vagas, envolve dimensões que incluem a bonificação por critérios meritocráticos e o investimento em infraestrutura. A realização de metas estabelecidas para indicadores de aprovação, proficiência e infraestrutura orienta a distribuição de bonificações aos servidores efetivos das unidades e das Regionais (Plano Estratégico do Governo do Estado do Rio de Janeiro – 2012-2031, p. 85).

Importante frisar que, de acordo com o governo estadual, para se chegar ao objetivo da SEEDUC que é “universalizar a educação no estado e mantê-la entre as melhores do Brasil” (p.53), é necessário manter esse sistema por critérios meritocráticos até 2031, ou seja, por mais 20 anos! E esses critérios ao encontro ao que propõe a GIDE e a sua “preocupação” com a formação da cidadania e com a responsabilidade social, pois as escolas vêm, ao longo do tempo, trabalhando essas questões, porém não alcançando resultados satisfatórios. Por isso, criou-se o Índice de Formação da Cidadania e Responsabilidade Social – o IFC/RS: “Este indicador é um diagnóstico que fornece à escola informações necessárias a uma análise consistente e profunda sobre seus resultados e meios que influem nesses resultados”. (Gestão Integrada da Escola, GIDE, Planejamento Estratégico da SEEDUC, 2011). Até 2031 para a escola “formar cidadãos“ terá que submeter a esses índices de rendimento! O conceito de cidadania para a SEEDUC e a “missão” da escola são mediados pela avaliação e divulgação de resultados, que segundo a cartilha será o registro das “boas práticas”, conforme diagrama abaixo:



Fonte: GIDE – Gestão Integrada da Escola

Essas medidas anunciadas por Wilson Risolia em janeiro de 2011 e que integram o “Plano de Metas” também foram duramente criticadas por muitos pedagogos, estudiosos e especialistas em educação. Já que os “modelos” dos programas de aceleração de aprendizagem, assim como os sistemas de bonificação tiveram forte inspiração no modelo norte-americano implantado pelo presidente George W. Bush entre 1991 e 1993 e sob a direção de Diane Ravitch, responsável pelas avaliações em larga escala dos Estados Unidos. Diane Ravitch foi conselheira do então Secretário de Educação Alexander Lamar, durante o mandato de Bush. Aqui no Brasil, como vimos, as avaliações em larga escala e as parcerias tiveram início, principalmente, no governo FHC e se estendendo no governo Lula.

Depois de 20 anos defendendo um modelo de mensuração por mérito, em entrevista ao jornal Estado de São Paulo (02/08/2010), a ex-secretária adjunta de educação estadunidense relata que mudou de ideia sobre a reforma educacional americana, pois o ensino não melhorou naquele país e identificou muitas fraudes. Os Estados acabaram rebaixando seus padrões para atingir um objetivo utópico, baseado em metas. Segundo ela, qualquer professor percebia que isso não ia dar certo e foi o que aconteceu: muitas escolas estão fechando porque não atingiram as metas, punindo professores, alunos e toda a comunidade escolar. Suas ideias estão expostas no livro, “Morte e vida do grande sistema escolar americano”, publicado em

2010, no qual defende que o sistema em vigor nos Estados Unidos está formando apenas alunos treinados para fazer uma avaliação.

Eles pensam que podem consertar a educação aplicando princípios de negócios, organização, administração, lei e marketing, e pelo desenvolvimento de um bom sistema de coleta de dados que proporcionem as informações necessárias para incentivar a força de trabalho – diretores, professores e estudantes – com recompensas e sanções apropriadas. Como esses reformadores, escrevi e falei com convicção nos anos 90 e no começo dos anos 2000... a testagem, eu percebi com desgosto, havia se tornado uma preocupação central nas escolas e não era apenas uma mensuração, mas um fim em si mesma. Eu comecei a acreditar que a responsabilização... não estava elevando os padrões, mas imbecilizando as escolas conforme os estados e distritos lutavam para atingir metas irrealistas” (RAVITCH *apud* MERITOCRACIA NA EDUCAÇÃO, SEPE-RJ, 2013)

Todo esse relato não foi suficiente para que o Brasil, mais especificamente o Rio de Janeiro não deixasse de adotar o famoso sistema de bonificação. Três dias após Wilson Risolia ter divulgado o “Plano de Metas”, vários pesquisadores e estudiosos da educação, participantes do Fórum em Defesa da Educação Pública, criticam o plano do governo estadual, alegando que este está na contramão de tudo que foi discutido na Conferência Nacional de Educação na época e o que a então presidenta eleita Dilma Rouseff defendeu no seu discurso de posse, onde o problema da educação só pode ser sanado reconhecendo e valorizando quem está na linha de frente: o professor.

Segundo Gaudêncio Frigotto, Vania Motta, Zacarias Gama e Eveline Algebaile (2011) o que estamos vivenciando é a standardização da educação, camuflada facilmente pelo discurso do mérito e da eficiência dando continuidade à precarização da escola para a grande maioria da população. O que vemos é novamente a omissão das próprias elites e do Estado reiterando a produção desigual da escola perante sua suposta modernização.

Os milhares de professores que atuam na educação pública brasileira podem ser tudo, menos idiotas. O que se está propondo no Estado do Rio de Janeiro e em muitos outros estados e municípios (entre os quais do Rio de Janeiro que se antecipou ao estado) resulta de opções tecnocratas, apoiadas na ideia de que a educação não é um direito social e subjetivo, mas um serviço, uma mercadoria e, por isso, como a define o Secretário, um “negócio falido” como qualquer outro. Nesse quadro, os docentes são tidos como meros entregadores dos pacotes de conteúdos previamente preparados por economistas, administradores, empresários... que se assumem como ‘autoridades em educação (ALGEBEILE *et al.* 2011, p.4)

Essa standardização da educação chegou ao seu estopim com a possível nomeação de Claudia Costin no final de 2012 (na época, Secretária Municipal de Educação do Rio) à frente da secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Costin, assim como Risolia representavam a mercantilização da educação dentro das “secretarias” de

Educação do RJ e a nomeação da primeira, seria a confirmação da descaracterização da educação fundamental e média agora em âmbito nacional. Convictos que seria a ameaça da escola como direito social e subjetivo, educadores fluminenses fizeram um manifesto público contra a indicação de Costin para a pasta: o seu histórico não estava somente em ter transformado a rede municipal do RJ num campo onde se falava apenas em números, mas por ela ter sido Ministra da Administração e Reforma do Estado durante o governo FHC (entre 1995 e 2002) e vice-presidente da Fundação Victor Civita, ONG mantida pelo Grupo Abril com foco na “educação”. Pressionada pelos setores mais esclarecidos da educação, que sabiam muito bem, o que significaria um intelectual orgânico do capital representando a Educação Básica, Claudia Costin voltou atrás e se manteve na SME até maio de 2014, quando assumiu – e não foi nada surpreendente – a posição de diretora global de educação do Banco Mundial (Bird), órgão ligado à Organização das Nações Unidas (ONU), em Washington, nos Estados Unidos.

Todos os homens são intelectuais, mas nem todos desempenham a função de intelectuais e a escola, como afirma, Gramsci, “é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis”. (GRAMSCI, 1985 p.12) Da mesma forma, essa elaboração não ocorre num terreno democrático, tem escolas que são destinadas para a preparação das mais altas qualificações de intelectuais, assim como sociedades inteiras. Só que a quantidade e a qualidade não podem ficar destacadas. “À mais refinada especialização técnico industrial não pode deixar de corresponder a maior amplitude possível da difusão da instrução primária e a maior solicitude no favorecimento dos graus intermediários ao maior número” (Idem, p.13). A elaboração de certas camadas de intelectuais, novas ou antigas depende muito de processos históricos e da forma como são conduzidos esses processos, a sua organicidade. No caso, temos aqui, a escola desempenhando um modelo corporativo, para formar “pessoas” aptas a fazer avaliações externas e retirando os indivíduos “desviantes” das séries regulares para as classes de aceleração.

Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *Homo faber* do *Homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um ‘filósofo’, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 1985, p.11).

O discurso meritocrático, as novas funções tanto do professor quanto do aluno, ao receber “pacotes” prontos de empresas que se dizem alinhadas à educação, nos remete a

expressão de Taylor “gorila amestrado”, mas com uma nova conotação de Gramsci ao afirmar que não existe trabalho puramente físico “mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora” (GRAMSCI, 1985, p.10). Se existe um mínimo de atividade criadora, existe também transformação e reflexão, principalmente quando se trata da função do professor, mesmo que, este, sem saber, esteja contribuindo para “mascarar” os índices das avaliações externas.

### **3.2 E o IDEB subiu... o que está por trás disso?**

Ao analisar os “Planos” do Governo Cabral, percebemos com mais clareza as reformas implantadas, os motivos internos e as influencias externas que marcaram e ainda marcam essa gestão, depois com Luiz Fernando Pezão e há pouco tempo com o governador em exercício Francisco Dornelles<sup>39</sup>. Como mencionado anteriormente, nos últimos anos, o estado aparecia como um dos piores colocados no ranking do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). E ainda assim, na pesquisa de 2009, cujo resultado foi apresentado em meados de 2010, o estado ficou em penúltimo lugar, levando em conta apenas as escolas estaduais e desconsiderando as instituições de ensino privadas. No caso do ensino médio, em que a situação é mais grave, o índice geral fluminense, de 3,3, cai para 2,8 na rede pública estadual (o mesmo resultado dos anos anteriores), segundo o INEP. Nota menor do que a meta definida para o estado nessa modalidade de ensino (2,9), e que põe o Rio na penúltima posição entre os estados brasileiros nesse ranking, à frente apenas do Piauí. Na época, a então secretária estadual de Educação Teresa Porto, apontou dois fatores que levaram a essa situação: a aprovação continuada nas escolas de ensino fundamental num passado recente e a carência de professores ao longo dos últimos 15 anos. A secretária também afirmou que já “arrumou a casa” e que as melhorias só virão com o tempo, não colocando os baixos salários dos professores e as más condições de trabalho como fatores também determinantes para o baixo desempenho da rede apontados, na época, como um problema pelo Sindicato Estadual dos Profissionais em Educação (SEPE). O “arrumar a casa” se referia também ao Programa

---

<sup>39</sup> O vice-governador Francisco Dornelles assumiu o Governo do Rio oficialmente em 28/03/2016, devido a licença médica do governador Luiz Fernando Pezão para tratar de um linfoma (um tipo de câncer). A previsão, na época, era que a licença tivesse duração de 30 (trinta) dias, mas acabou de estendendo por todo o ano corrente.

Autonomia que, toma fôlego como medida necessária e *rápida* para combater a reprovação e a evasão escolar na rede, que contribuem para os baixos índices de rendimentos escolares.

Assim, logo no início de 2009, segundo dados da SEEDUC, 13.180 alunos da rede pública estadual já estavam aprendendo pela metodologia do novo Telecurso. No início do segundo mandato de Sérgio Cabral em 2011 e com o secretário estadual de Educação Wilson Risolia, o “Projeto” se expande ainda mais e foi segundo o secretário o grande “*motor*” que impulsionou a virada do Rio de Janeiro no ranking do IDEB em 2011: O ensino médio do estado do Rio de Janeiro passou de penúltimo colocado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2009 para o 15º entre as 27 redes estaduais do país em 2011. Em entrevista ao Jornal O Globo (14/08/2012), Risolia disse que agora está mais confiante para levar o Rio ao *top 5* em 2014, mesmo se os estados à frente também crescerem. Em 2012, o governador Sérgio Cabral, disponibilizou mais de 12 milhões de reais (DO de 07/03, p.22) para a Fundação Roberto Marinho, investindo assim, segundo a SEEDUC em uma educação de qualidade:

Adotar a metodologia do “Telecurso-Telessala”, através da parceria com a fundação Roberto Marinho é parte da estratégia da SEEDUC de oferecer ao Estado do Rio de Janeiro uma educação de qualidade em uma escola do século XXI (Manual Projeto Autonomia 2010, 2009).

Essa “educação de qualidade”, pelo menos para levar o Rio ao top 5 no ranking do IDEB funcionou: o MEC ao divulgar o resultado do IDEB do ano de 2013 (*Site G1, O Globo, 05/09/2014*) apresentou que o Estado do Rio e o Ensino Médio Estadual superaram as expectativas e a meta estabelecida para o ano em questão: o Rio deveria obter 3,3 e chegou a 3,6. Segundo o MEC “... na região Sudeste, esta foi a segunda melhor nota, ficando atrás apenas de São Paulo. No Brasil, foi o segundo maior crescimento na nota (12,5%), ficando apenas atrás de Pernambuco (16,1%)” (Idem, *Ibidem.*).

Coincidência ou não, a “educação de qualidade” da metodologia do Telecurso não é avaliada pelo IDEB, uma vez que este não avalia as classes de aceleração e somente os alunos das séries regulares da Educação Básica. A retirada dos alunos com defasagem idade-série e com alto índice de repetência é uma política pedagógica que restringe o universo avaliado pelo IDEB, e que segundo o SEPE, é uma clara estratégia para melhorar artificialmente as notas dos alunos das escolas da rede estadual. Também, segundo o sindicato, houve o fechamento de mais de 150 escolas da rede, o que comprova essa política. Além do mais muitas escolas estavam sob ameaça de fechamento até 2015 e só não foram fechadas devido à



pressão de professores e alunos que fizeram toda uma campanha, principalmente nas redes sociais. A nota divulgada pelo Sepe no dia 11/09/2014 também traz um dado interessante, baseado no estudo do professor Nicholas Davies da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), comprovando que a rede pública estadual “diminuiu o número de vagas em quase 35% passando de 1,5 mil para 973 mil”. Com isso a rede privada passou a concentrar o maior número de vagas na Educação Básica no estado do Rio de Janeiro, nos demais estados a rede estadual é sempre maior. “No Rio a rede privada é a segunda maior do Brasil em termos percentuais” Outro dado interessante seria com o suposto aumento das despesas com educação, já que um houve uma diminuição substancial com o número de matrículas:

O que é estranho é o governo estadual do RJ auferir a terceira maior receita de impostos de todos os governos estaduais, só perdendo para São Paulo e Minas, e de ela ter praticamente dobrado de 2006 para 2012. Em 2006 foi de cerca de R\$ 18 bilhões, subindo para cerca de R\$ 36 bilhões em 2012. Estranhamente (pois as matrículas diminuíram drasticamente), as despesas declaradas (o que não significa a verdade) pelo governo em educação (sem computar as perdas bilionárias do governo com o Fundeb) aumentaram de R\$ 3,580 bilhões, em 2006, para 5,455 bilhões, em 2012. Como explicar tantas inconsistências: a terceira maior receita de impostos dos governos estaduais, o aumento significativo de despesas declaradas em educação, e a redução enorme das matrículas na educação básica? (DAVIES apud *Site SINDICATO ESTUDAL DOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO - SEPE* 11/09/2014).

Na reportagem do Jornal “O Dia” de 01/02/2014 a SEEDUC retruca explicando que não há diminuição da verba por causa da redução de alunos (são exatos 516.471 mil alunos a menos entre 2006 e 2012 e que segundo a Secretaria houve um erro de registro), já que teve um maior investimento nos professores e demais servidores como auxílios saúde, qualificação, reajustes salariais e formação continuada para docentes, mas o que a pesquisa de Davies aponta é justamente para o fenômeno da privatização no estado durante o governo de Sérgio Cabral e a tendência desses números é crescer cada vez mais.

Críticas à parte, o que foi divulgado em 2014 – e comemorado – foi que a rede pública estadual do Rio de 15º lugar em 2011 ficou em 4º lugar do ranking em 2013. Enquanto as médias de 16 estados caíram, o Rio foi uma exceção, um cenário muito diferente do IDEB de 2011. Segundo o secretário: “Uma das taxas que mais comemoramos foi a redução de 16,5% que foi divulgado pelo IDEB como taxa de abandono escolar em 2007 e chegar agora a 7,3%” (*Site G1, O GLOBO, 05/09/2014*).

### RANKING DO IDEB 2013 NO ENSINO MÉDIO ESTADUAL

Fonte: INEP

UF	IDEB 2013	IDEB 2011	VARIAÇÃO NO RANKING (posições)	VARIAÇÃO NA NOTA (em %)
1º GO	3,8	3,6	4 ↑	5,6
2º SP	3,7	3,9	0 ▬	-5,1
RS	3,7	3,4	9 ↑	8,8
4º SC	3,6	4	-3 ↓	-10,0
MG	3,6	3,7	-1 ↓	-2,7
RJ	3,6	3,2	11 ↑	12,5
PE	3,6	3,1	12 ↑	16,1
8º PR	3,4	3,7	-5 ↓	-8,1
MS	3,4	3,5	0 ▬	-2,9
RO	3,4	3,3	4 ↑	3,0
ES	3,4	3,3	4 ↑	3,0
12º CE	3,3	3,4	-1 ↓	-2,9
AC	3,3	3,3	0 ▬	0
DF	3,3	3,1	4 ↑	6,5
15º RR	3,2	3,5	-7 ↓	-8,6
TO	3,2	3,5	-7 ↓	-8,6
17º AM	3	3,4	-6 ↓	-11,8
PI	3	2,9	5 ↑	3,4
PB	3	2,9	5 ↑	3,4
20º AP	2,9	3	-1 ↓	-3,3
21º MA	2,8	3	-2 ↓	-6,7
BA	2,8	3	-2 ↓	-6,7
SE	2,8	2,9	1 ↑	-3,4
24º MT	2,7	3,1	-8 ↓	-12,9
PA	2,7	2,8	0 ▬	-3,6
RN	2,7	2,8	0 ▬	-3,6
27º AL	2,6	2,6	0 ▬	0

Diante desse resultado, o pró-reitor da Fundação Getúlio Vargas, Antônio Freitas, que também é membro da Academia Brasileira de Educação, avaliou que o bom resultado registrado na rede estadual do Rio vem a cargo da aplicação de uma gestão mais moderna da educação e pautada na *meritocracia*.

À medida que o governo resolveu investir na formação dos professores, cobrar mais dos colégios e premiar os *melhores* profissionais, as escolas passaram a funcionar mais próximas da ótica que valoriza a meritocracia. Na maioria dos estados, ainda não há um investimento como este sobre os professores”. (*Idem, ibidem*, grifo meu)

É importante ressaltar que, a Fundação Getúlio Vargas (FGV) historicamente vem formando intelectuais orgânicos do capitalismo brasileiro ao longo do século XX. (NEVES,

2010). Por isso, não é surpresa que um membro da Academia Brasileira de Educação da instituição tenha um discurso como esses e que no atual contexto temos como pró-reitor da Academia Brasileira de Educação um representante da FGV. O que é sinônimo para *melhorar* a educação é melhorá-la de uma forma *competitiva* e não vegetativa, como descreve Freitas, para atingirmos os índices de países como Rússia e China, considerados referência do mesmo grupo do Brasil.

Se no IDEB de 2013, o Ensino Médio da rede estadual do Rio de Janeiro atingiu índices “satisfatórios”, no último resultado divulgado pelo INEP em setembro deste ano, apresentou uma estagnação: continuou com a mesma pontuação de 3,6, quando a meta era de 3,7. Mesmo assim, o Rio se manteve como a quarta maior nota do Brasil e a quinta maior do ranking. Essa estagnação nos remete ao discurso de Ravitch ao discursar sobre o sistema meritocrático nos EUA e que acaba não “resolvendo”, mesmo em longo prazo, o problema da educação. Frisa-se também o crescimento das reivindicações contra essa política de ajustes por parte do corpo docente, juntamente com uma crise estrutural do estado do RJ que se iniciou em 2015 e teve como consequências o parcelamento de salários do funcionalismo público. Veja abaixo metas projetadas para os próximos anos<sup>40</sup>:

Estado	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
RJ	2.8	2.8	2.8	3.2	3.6	3.6	2.8	2.9	3.1	3.3	3.7	4.1	4.4	4.6

Fonte: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>

Desde 2014, não houve mais matrícula para o Programa Autonomia, as últimas turmas se formaram no final de 2015<sup>41</sup>). Pois o contrato com a Fundação Roberto Marinho não foi renovado e desde 2012, a rede estadual já contava com uma nova modalidade de EJA – a Nova EJA – agora em parceria com a Fundação CECIERJ (Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro). Muitas críticas voltaram-se para o programa, principalmente a inserção de dinheiro público. Com isso, até onde os dados foram coletados, no final de 2014, o Programa Autonomia formava naquele ano 12.929 alunos e desde que foi implantado, em 2009, já havia formado um total de 63 mil. Essa metodologia da FRM representou parte de um conjunto de reformas políticas, sociais e econômicas do governo Sérgio Cabral no estado do Rio de Janeiro, realizando assim, uma

<sup>40</sup> A crise no estado do RJ e as suas consequências serão analisadas mais adiante.

<sup>41</sup> Não foi divulgado o total de alunos formados no ano de 2015, como também o total de alunos formados com o Programa desde o início de sua implementação. No site da FRM e da SEEDUC os dados encontram-se desatualizados, dificultando a pesquisa.

engenharia na rede estadual e que, desde o início de seu mandato (2007) contou, como vimos, com a parceria do empresariado fluminense.

Por isso, é preciso analisar o contexto em que o “programa” foi inserido e sob em que circunstâncias se construíram essa parceria público-privado que foi inspirada em grandes pensadores, principalmente Paulo Freire e que, embora, num passado não muito distante usou essa metodologia (com foco na experiência do educando e com um professor mediador) para a alfabetização de jovens e adultos, contrapondo-se à chamada educação bancária capitalista (FREIRE, 1987) hoje esse tipo metodologia está à serviço do capital e já “qualificando” os *seus* alunos para exercerem cargos ou atividades subalternas pré-estabelecidos por essa política educacional a partir do discurso de universalização e igualdade de direitos que é compensatório. Nesse caso, o programa Autonomia tornou-se uma *forma legítima* de diferenciar para expandir a escola – o ensino como um todo – não sendo necessariamente uma política compensatória, mas com aspectos compensatórios condicionados por uma então cidadania regulada, cujos elementos para essa condição estão sendo analisados na discussão seguinte.

### **3.3 O Programa Autonomia e a metodologia telessala**

Desde o final de 2008, o Projeto Autonomia, parceria entre a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) e a Fundação Roberto Marinho, foi apresentado às unidades escolares do Estado como uma alternativa para diminuir a distorção idade-série dos alunos da Educação Básica com idade mínima de 15 anos no Ensino Fundamental e de 17 anos no Ensino Médio. No primeiro ano de sua implementação em 2009, o projeto atendia a um público mais diverso, oriundo da classe trabalhadora. Contudo, após a implantação da Nova Educação de Jovens e Adultos – NEJA – o Programa se limitou a atender jovens entre 17 e 20 anos, enquanto a NEJA a partir dos 18 anos ou mais. Assim, sendo um programa de aceleração de formação, o aluno que integra o Programa Autonomia tem a sua formação concluída em pelo menos, 12 meses no Ensino Fundamental II e 24 meses no Ensino Médio. Nessa pedagogia, não há avaliações, mas sim todo um memorial da turma com trabalhos expostos na própria sala de aula e a contínua observação do professor perante os alunos, a fim de detectar as suas dificuldades. As primeiras turmas, implantadas em 2009, não contavam

com um projeto-piloto, por isso o projeto ficou restrito a algumas escolas da rede durante esse ano, a fim de identificar os ajustes para o ano seguinte.

Em junho de 2009, foi publicada no Diário Oficial do Estado “*Normas para o funcionamento do Projeto Autonomia*” (DO de 05/06 p.16) que considerou:

- a Lei Federal nº 9394/96, que incumbe os governos estaduais da tarefa de definir política educacional e estabelecer normas para o seu sistema de ensino,
- as novas propostas para Educação Básica que visam a atender às novas exigências do mundo do trabalho,
- a necessidade de correção do fluxo escolar em unidades escolares da rede pública estadual de ensino,
- o Contrato nº 38/2008, firmado com a Fundação Roberto Marinho, que tem como objetivo acelerar os estudos de alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da Rede Estadual do Rio de Janeiro que se encontram em distorção idade-série através da metodologia do Projeto Autonomia, e
- a necessidade de regulamentar a situação funcional dos professores regentes de turma e equipe técnico-pedagógica do Projeto Autonomia.

A partir desse momento o “Projeto” – que virou um Programa de política pública – é estendido a toda rede como uma “das novas propostas para Educação Básica que visam a atender às novas exigências do mundo do trabalho”, (DO de 05/06 p.16) onde a meta é corrigir o fluxo de 70 mil alunos. Podemos resumir o projeto a partir do exposto abaixo:

O Projeto Autonomia é implementado por meio da instalação de telessalas, utilização do material do Novo Telecurso, professores capacitados pela Fundação Roberto Marinho, alunos regularmente matriculados e espaços existentes na escola, integrando a unidade escolar e a Rede Estadual de Educação (DO de 05/06, 2009, p.16).

O material do projeto é o material do *Novo Telecurso* compondo-se de livros didáticos das matérias regulares (ver tabela 2) e DVDs de 15 minutos. O Projeto Autonomia é composto das seguintes funções:

- I** - Professor Regente;
- II** - Professor Articulador Regional;
- III** - Professor Supervisor Regional.

O professor regente (nome dado ao professor que está em sala de aula no programa) é o único responsável pela turma e também pelos conteúdos – a chamada unidocência – quatro horas por dia, cinco dias por semana, totalizando 20 horas semanais.

O Professor Regente inscrito no Projeto Autonomia passa por uma formação constituída de 4 (quatro) etapas de 40 (quarenta) horas, sempre antes de cada módulo, totalizando 160 (cento e sessenta) horas para o Ensino Médio e 120 (cento e

vinte) horas para o Ensino Fundamental, em pólos determinados pela Secretaria de Estado de Educação (*Idem, ibidem*).

Além do Professor Regente, temos o Professor Articulador Regional que possui, dentre outras funções:

- I** - assessorar a coordenação geral no planejamento, na execução e na avaliação das ações pedagógicas para a busca de alternativas adequadas à tomada de decisões;
- II** - promover a articulação político-institucional em todos os níveis;
- III** - realizar diagnóstico da área sob sua responsabilidade, visando à obtenção de resultados satisfatórios da equipe e das ações sob sua coordenação.

Ao Professor Supervisor Regional compete:

- I** - conhecer a proposta e comprometer-se com os seus objetivos;
- III** - possuir habilidade para aperfeiçoar métodos de trabalho;
- IV** - planejar, coordenar, orientar e avaliar;
- V** - manter o grupo de professores motivado, integrado e em permanente produção;
- VI** - cooperar com os professores através de um trabalho conjunto na ação educativa;
- VII** - acompanhar e orientar os professores no desempenho de suas atribuições;
- VIII** - propor e sugerir ações e subsídios à coordenação geral do Projeto.

Tanto o professor regente, como o professor articulador regional e o professor supervisor regional são professores da rede estadual de ensino e são cedidos ao programa, caso haja interesse, mas também estão condicionados aos critérios da SEEDUC para participar da seleção. Segundo a SEEDUC, as unidades escolares que possuem 20 alunos em situação de distorção idade/série no 6º ano do ensino fundamental e/ou na 1ª série do ensino médio regular no mesmo turno, podem manifestar sua adesão ao Projeto ao Articulador Regional em sua coordenadoria e indicarem um professor para a turma que será implantada em sua U.E. Assim, todos os profissionais (Professor Regente, Professor Articulador Regional e Professor Supervisor Regional) passam por um período de capacitação por profissionais do *Telecurso* para aplicar a metodologia telessala que apoia-se no princípio da flexibilidade garantida pela Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96:

A Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (Lei 9.394/96, artigo 23 *apud* GUIMARÃES, 2013, p.118).

Diante disso, a metodologia telessala possui uma nova forma de organização do tempo que é modular e não seriado, onde as disciplinas são organizadas em módulos: quatro módulos para o Ensino Médio com três disciplinas cada (ver tabela na próxima página) e três módulos para o Ensino Fundamental II (não há o módulo IV) com duas disciplinas por módulo.

Em todos os módulos há o chamado “Percurso Livre de Língua Portuguesa” e “Percurso Livre de Matemática” (identificados na tabela como P.L. Língua Portuguesa e P.L Matemática). No caso são projetos à parte em cada módulo com cinco encontros de leitura (P.L. Língua portuguesa) e exploração do lado lúdico da matemática (P.L matemática). “Os professores recebem cadernos com orientações sobre como conduzir as atividades do Percurso Livre, de forma como fazer com que todos se sintam felizes e queiram participar delas” (GUIMARÃES, 2013, p. 81).

Segundo a metodologia telessala, o estudante de maneira autônoma, poderá escolher os conteúdos que deseja aprofundar ou ampliar seus conhecimentos:

<b>Matriz Curricular Referencial para o Telecurso Ensino Médio</b>		
<b>Eixo Temático/Módulo</b>	<b>Componente Curricular</b>	<b>Carga Horária</b>
<b>Módulo I</b> <b>O ser Humano e sua expressão</b> <b>QUEM SOU EU?</b>	PERIODO DE INTEGRAÇÃO (Interdisciplinar)	60
	LINGUA PORTUGUESA	180
	BIOLOGIA	100
	FILOSOFIA	60
	P.L. LINGUA PORTUGUESA	20
	P.L. MATEMATICA	20
	PROJETO COMPLEMENTAR	20
	EDUCAÇÃO PARA O ESPORTE	20
<b>Módulo II</b> <b>O ser Humano interagindo com o espaço</b> <b>ONDE ESTOU?</b>	GEOGRAFIA	100
	MATEMATICA	160
	ARTES	80
	P.L. LINGUA PORTUGUESA	20
	P.L. MATEMATICA	20
	PROJETO COMPLEMENTAR	20
<b>Módulo III</b> <b>O ser Humano em ação</b>	QUIMICA	100
	ESPAÑHOL	60
	SOCIOLOGIA	60
	P.L. LINGUA PORTUGUESA	20

<b>PARA ONDE VOU?</b>	P.L. MATEMATICA	20
	PROJETO COMPLEMENTAR	20
	EDUCAÇÃO PARA O ESPORTE	20
<b>Módulo IV O ser Humano e sua participação social: QUAL A MINHA MISSÃO NO MUNDO?</b>	HISTÓRIA GERAL/BRASIL	160
	FÍSICA	100
	INGLES	60
	P.L. LINGUA PORTUGUESA	20
	P.L. MATEMATICA	20
	PROJETO COMPLEMENTAR	20
	EDUCAÇÃO PARA O ESPORTE	20
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>		<b>1600</b>

Fonte: Fundação Roberto Marinho - Gerencia geral de Educação e Implementação.

O Programa Autonomia possui algumas diferenças em relação à matriz curricular do Ensino Médio. No caso, não há a disciplina de Espanhol e no lugar de “educação para o esporte” é lecionada a disciplina de Educação Física, mas somente em um dia da semana. Ao contrário das outras disciplinas que contam com a unidocência, esta disciplina, a partir de 2010, passou a ser lecionada por um professor com formação em Educação Física. Na época, o Conselho Regional de Educação Física (CREF) impediu em juízo que aulas desta disciplina sejam ministradas por profissionais sem a devida formação acadêmica e sem registro no referido órgão<sup>42</sup>. É importante ressaltar que, a implementação dessa metodologia, modular e não seriada, é inspirada em *pensafazedores*, como são chamados os pensadores que inspiraram essa metodologia propondo um ensino voltado para a cidadania, à autonomia do educando, professor como aprendiz, uma visão ampliada de educação e não restrita e uma educação voltada para e pelo trabalho. As ideias, valores e práticas que inspiraram a metodologia têm raízes nas décadas de 70 e 80 no Brasil, principalmente, cujos *pensafazedores* foram divididos da seguinte forma e são devidamente citados no material explicativo da metodologia telessala “Incluir para Transformar” (2013).

## 1 . Educação como Prática da Liberdade/autonomia/cidadania

- D. Helder Câmara
- Paulo Freire
- Moacir Gadotti

<sup>42</sup> Nos primeiros anos do Programa (2009 e 2010) a disciplina de Educação Física também fazia parte do regime de unidocência, mas muitas vezes não era lecionada pelo professor regente ou os alunos só tinham aulas teóricas dessa disciplina, o que passou a ser um problema para os próprios alunos e para o CREF.



- Bernardo Toro e Antonio Carlos Gomes da Costa
- Peter Senge
- Rosa Maria Torres

### 1.1 Educação para/pelo Trabalho

- Antonio Gramsci
- Célestin Freinet
- Gaudêncio Frigotto

## **2. Concepção de Aprendizagem e de Conhecimento**

### 2.1 Construtivismo /Aprendizagem por Competências

- Jean Piaget
- Lev Vygotsky
- Philippe Perrenoud

### 2.2 Pensamento Complexo

- Edgar Morin

### 2.3 Bases Biológicas da Compreensão Humana

- Humberto Maturana

## **3. Concepção de Avaliação**

- Thereza Penna Firme

## **4. Aprendizagem Docente**

- Francisco Gutierrez
- Madalena Freire

Assim, na teoria, toda a metodologia do Novo Telecurso e o trabalho pedagógico desenvolvido na telessala estão intimamente ligados a esses *pensafazedores*. Porém, ao longo da pesquisa, observamos que o uso desses autores no material da metodologia telessala é fraudulento, uma vez que, a própria metodologia, na prática, não utiliza os conceitos, o pensamento e a própria filosofia de cada um dos autores. Estes aparecem no material *apenas* de forma *contemplativa*, o que podemos considerar um *sequestro semântico*, já ressaltado no início do trabalho com o uso indevido e distorção do conceito de autonomia por parte de um

programa que é na verdade um projeto neoliberal de autonomia no contexto de reforma da escola pública. “Citar” esses autores, apresentando os seus conceitos e a sua “pedagogia” é uma forma de maquiagem um discurso que não condiz com a prática e não alcançando a noção de universalização propriamente dita.

No entanto, é essa metodologia que, hoje, integra programas e projetos de instituições públicas e privadas e só aumenta desde a sua implementação em 1993. Os programas recebem diferentes denominações a cada parceria e muitas delas são parcerias com as secretarias de educação (municipal e estadual) em regiões do Brasil, conforme o mapa abaixo que indica a atuação de projetos em parcerias com organismos públicos.



Fonte: [educacao.globo.com/telecurso](http://educacao.globo.com/telecurso)<sup>43</sup>

No caso da rede estadual do RJ, o nome do Programa Autonomia é inspirado no samba de Cartola (Do álbum “Verde que te quero rosa”, 1977) e na obra “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire (1996). Essa denominação – Projeto Autonomia – é específica dessa política pública, não sendo encontrada em nenhuma outra região que aplica a metodologia em questão. Como definido anteriormente, o objetivo do Programa é diminuir a distorção idade-série, apontada como uma das causas da evasão escolar pela SEEDUC durante o primeiro mandato do governador Sérgio Cabral (2007-2010). Só que a questão da autonomia é paradoxal quando analisamos a condição do professor nesse Projeto. Mediar é provocar, despertar a curiosidade, a troca de conhecimento. O professor, atento à sua prática como expõe Paulo Freire, saberá despertar a curiosidade do educando, saberá escutá-lo e aprenderá muito com ele também. A mediação é inerente à condição de ensinar, pois o professor possui a tarefa de “ensinar e não de transferir conhecimento” (FREIRE, 1996, p.

<sup>43</sup> Não encontramos informações referentes ao total de alunos que participaram dos programas do Telecurso no ano de 2015.

47). Assim, no ensino regular e seriado, a mediação pode e deve ser aplicada também pelo professor da disciplina, não é uma condição somente da metodologia telessala que sempre procura passar uma imagem de “inovação” em seus métodos. Mas ao mesmo tempo esse método é visto como inovação porque o ensino seriado regular, hoje no Brasil, não permite que o professor usufrua desse método, devido à estruturação dessa modalidade de ensino, deixando a ideia de mediação e todo o pensamento de Freire nas aulas de didática, considerando que esse professor teve aula de “didática”. Lembramos também que, a metodologia empregada no projeto se propõe a oferecer uma *educação de qualidade*.

Com isso, o Ministério da Educação, secretarias estaduais e a Fundação Roberto Marinho oficializaram no dia 14/05/2014 durante o seminário "Direitos de Aprendizagem: o desafio da adequação idade-ano na educação básica", realizado em Brasília na sede do ministério a parceria para levar a metodologia Telecurso para 211 mil estudantes do ensino fundamental e médio e 7,5 mil educadores em dez estados. (*Site G1, O Globo, 14/05/14*). Alguns estados firmaram parceria para transformar a tele aula em política pública de ensino como o Acre, Amazonas, Rondônia, Rio Grande do Norte, Pernambuco, Rio de Janeiro, Piauí, Paraíba, Bahia e Pará.

O seminário foi organizado pela fundação e pelo governo federal para discutir a utilização das tele-aulas como política pública nacional e as experiências para redução da evasão escolar e da defasagem idade-ano, onde o então Ministro da Educação, Henrique Paim, destacou que a parceria vai ajudar a vencer um dos desafios no Brasil, que é "combinar inclusão com qualidade".

Segundo a fundação, a metodologia Telecurso já atendeu 7 milhões de estudantes e formou 40 mil professores. Nesse mesmo seminário, o secretário-geral da Fundação Roberto Marinho destacou a parceria entre o governo e a sociedade civil e que não existe outro país que ofereça isso em termos de parceria entre os referidos membros. “Isso é um modelo brasileiro de inovação na contribuição da sociedade com a educação” (*Site G1, O Globo, 14/05/14*).

Percebe-se então que, cada vez mais a parceria entre governo e sociedade civil está sendo ampliada, tornando-se nesse caso, a parceria entre os governos (federal, municipal e estadual) e a Fundação Roberto Marinho (FRM) uma política pública nacional que “vem incidindo vigorosamente sobre a massa popular, valendo-se da responsabilidade social das empresas e da nova filantropia” (NEVES, 2010). O “Movimento Todos Pela Educação” é um expoente disso, por isso não é a toa que dentre os objetivos da Metodologia Telessala : (i) mostrar a abordagem principalmente de Paulo Freire, de construção de círculos/comunidades de aprendizagem para leitura crítica/transformação da realidade e uso dos meios de comunicação como instrumento de aprendizagem (...); (ii) apontar para a importância dessa metodologia no atual contexto de esforço

do Brasil para atingir os objetivos do Plano de desenvolvimento da Educação /PDE – e realizar, até 2022, o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (GUIMARÃES, 2013).

Sendo assim, na época, tanto o Governo Federal quanto o Governo de Sérgio Cabral incorporaram a lógica privatista e as metas de um movimento da sociedade civil brasileira, reflexo de uma política vinda de “cima para baixo”, atrelada a uma reconfiguração da “esquerda” e da “direita”, a Terceira Via:

(...) Fundado em 2006, é um movimento da sociedade brasileira que tem como missão contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o País assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade. (*Site Movimento Todos Pela Educação*).

Esse movimento é financiado exclusivamente pela iniciativa privada, que em fevereiro de 2014, foi qualificada como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) (DOU de 14/02/2014).

Apartidário e plural, congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais que são comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade (*Site Movimento Todos Pela Educação*).

Nesse sentido, o MTPE, desenvolveu cinco metas para serem alcançadas até 2022:

“Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola;  
toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos;  
todo aluno com aprendizado adequado à sua série;  
todo jovem com o Ensino Médio concluído até os 19 anos;  
investimento em Educação ampliado e bem gerido”.  
(*Site Movimento Todos Pela Educação*).

Essas metas vão ao encontro de outras metas e objetivos criados em 2007 pelo decreto 6.094/2007 - o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação e também do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Apresentado em 15/03/2007 ao país e lançado oficialmente em 24/04/2007, juntamente com o referido Decreto, o PDE tem como carro-chefe as outras 28 diretrizes desse decreto, pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes tendo a inferência dos sistemas municipais e estaduais que aderirem ao Compromisso (Decreto 6.094/2007).

Segundo Saviani (2007), o PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC que, no mesmo ano, como já vimos, lançou também o IDEB. Assim, além do Plano de Metas PDE-IDEB, temos o fundo de desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da educação (FUNDEB), que foi aprovado em dezembro de 2006, substituindo o FUNDEF:

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi aprovado em dezembro de 2006, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), cujo prazo de vigência se esgotava no final desse ano.

Como se pode ver pela própria denominação, o atual Fundo amplia o raio de ação em relação ao anterior, estendendo-se para toda a educação básica. Para isso, a participação dos estados e municípios na composição do fundo foi elevada de 15 para 20%, do montante de 25% da arrecadação de impostos obrigatoriamente destinados, por determinação constitucional, para a manutenção e desenvolvimento do ensino, assegurando-se a complementação da União (SAVIANI, 2007 p. 1234).

As ações do PDE deveriam ir ao encontro do PNE vigente na época, elaborado em 2001 com duração de 10 anos. Só que as 30 ações que compõem o primeiro confrontam-se com o segundo – as ações do PDE não se articulam organicamente com o PNE. Não se definindo como uma estratégica para o cumprimento deste e não partindo do diagnóstico, das metas e objetivos. Na verdade, foi formulado à margem e independente do PNE. Como cita Saviani (2007), o PDE é um plano de ação e não de educação, tendo o IDEB como seu ator principal representado pelos programas da “Provinha Brasil” e o “Piso do Magistério”<sup>44</sup> (SAVIANI, 2007, p.1245) Nesse momento o empresariado em nome da “qualidade de ensino” assume a bandeira da educação em contraste com a luta dos educadores:

Efetivamente, a luta dos educadores pela qualidade da educação pública começa na década de 1920, com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924; adquire visibilidade com o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, e com a Campanha em Defesa da Escola Pública, na virada da década de 1950 para os anos de 1960, na fase final da tramitação do projeto de LDB; prossegue com as Conferências Brasileiras de Educação da década de 1980 e com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte e na nova LDB; desemboca na elaboração da proposta alternativa de Plano Nacional de Educação nos Congressos Nacionais de Educação de 1996 e 1997; e se mantém com grandes dificuldades neste início do século XXI, na forma de resistência às políticas

<sup>44</sup> No mesmo dia 24 de abril de 2007, o MEC baixou a Portaria Normativa n. 10, instituindo a Avaliação de Alfabetização “Provinha Brasil”, pela qual se procurou tornar exequível a meta 2 do movimento “Todos pela Educação” que se propunha a garantir a alfabetização de todas as crianças até os 8 anos de idade. Na mesma ocasião, se anunciou a apresentação de um projeto de lei cuja ementa anunciava a regulamentação do “art. 60, inciso III, alínea ‘e’, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica”. O artigo 1º fixa o valor do piso em R\$ 850,00 mensais e o artigo 2º estabelece sua implantação progressiva.

e reformas em curso e na reivindicação por melhores condições de ensino e de trabalho para os profissionais da educação (SAVIANI, 2007, p.1243).

Conforme já citamos, ascensão do PT ao poder, não muito diferente da do PSDB de FHC, aproximou o empresariado ocorrendo assim, certo distanciamento dos educadores. Participaram da agenda de Compromisso Todos Pela Educação vários grupos empresariais, dentre eles: Grupo Pão de açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Airton Senna, além da Fundação Roberto Marinho. Assim, o “Decreto” nada mais é, do que essa parceria com o empresariado. Mas, quais são as bases de sustentação do PDE? Sendo uma atribuição do MEC, do ponto de vista técnico temos o IDEB e do ponto de vista financeiro temos os recursos do FUNDEB. Mas, ele não representou um aumento dos recursos financeiros, o número de estudantes aumentou de 30 milhões para 47 milhões (56,6%), mas o montante do fundo só aumentou em 36,3%, segundo Saviani (2007). Naquele ano de 2007, o ministério da fazenda anunciou cortes, e o orçamento do MEC ficou por volta de 9 milhões, dos 30% que restou para a União complementar, foi limitado a 2 milhões.

Naquele ano, o FUNDEB poderia até ser um ganho na gestão, porém, não um ganho financeiro. Hoje, ele não é nem um ganho de gestão, muito menos financeiro. Os recursos não tiveram força para alterar o *status quo* vigente: o FUNDEB atende um maior número de estudantes, mas em condições muito precárias e essa precariedade envolve a situação dos professores: regime de hora/aula, classes numerosas, baixos salários. Uma contradição, uma vez que o 3º pilar do PDE é o magistério. Mesmo com o programa “Piso do Magistério” as correções não atendiam e não atendem as perdas salariais desde o governo FHC. O PDE também não contempla a carreira profissional dos professores.

A análise de Saviani em 2007 define muito bem o momento atual: cada vez mais os recursos do FUNDEB são investigados e no ano de 2015, Dilma cortou os gastos com os estados e municípios. O lema “Pátria Educadora” entrou em contradição devido aos cortes com programas sociais do Ensino Superior<sup>45</sup> e com o novo PNE em vigência no momento (2014-2024)<sup>46</sup>.

---

<sup>45</sup> O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade Para Todos (PROUNI).

<sup>46</sup> Em 2010, na Conferência Nacional de Educação, o Governo Federal e membros da sociedade civil pautaram as proposições para o novo PNE com vigência entre 2011 a 2020, deliberando a ampliação de recursos para a educação. Diante disso, foi feito um Projeto de lei, denominado PL 8.035/2010, mas somente em 2014 que Dilma sanciona a lei 13.0005 de 25/06/2014, aprovando o novo Plano Nacional de Educação (PNE) que contou também com o apoio de Movimentos Sociais, membros da sociedade civil e as organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIPI).

Dentre as diretrizes do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação” observa-se o discurso “combater a repetência”, “a evasão escolar” e valorizar os profissionais de educação a partir do mérito representado pelo desempenho eficiente no trabalho, além da última diretriz na qual sugere “organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB” (Decreto 6.094/2007, Art. 2º, inciso XXVIII).

Ao analisar esse “Plano de Metas” e o MTPE, observa-se o discurso meritocrático, como “eficiência”, alcançar metas, avaliações externas e a inserção de empresas privadas no âmbito da escola pública. Assim, combater a repetência e a evasão escolar, além de alfabetizar e “gerir” a escola é um compromisso de “todos”. O próprio Movimento Todos Pela Educação defende que a “educação pública” não deve ficar somente no “âmbito público” no sentido de estatal.

O Todos Pela Educação entende ser dever primordial do Estado oferecer educação de qualidade a todas as crianças e jovens. No entanto, diante da dimensão e importância dessa tarefa e do quadro histórico da Educação Básica no Brasil, somente a ação dos governos não será suficiente para alcançá-la (*Site Movimento Todos Pela Educação*).

O que realmente deveria ser prioridade foi lançado como um desafio há 10 anos pelo próprio MEC: para que as empresas incluíssem na pauta o aumento de recursos em educação, uma vez que suas idas à Brasília era sempre em busca de isenção fiscal, incentivos à produção, etc. “o Movimento Todos Pela Educação” e a meta cinco para ampliar o percentual do PIB do país (Produto Interno Bruto) para 5% foi a resposta. Porém, não defendem na pauta o investimento público para o Ensino Superior e muito menos, a formação de professores, que é imprescindível para a melhoria na Educação Básica. O empresariado ao assumir a pauta da educação, deixa claro que, os processos formativos ficam ajustados às demandas da mão de obra e a formação de consumidores. A escola é o cliente, o aluno o produto e o investimento para a formação de professores, obviamente precisa esperar.

Posto isso, a especificidade do Programa Autonomia não está em ter somente um professor-mediador para todas as disciplinas e *treinado* pela iniciativa privada já que outros programas de formação dessa mesma natureza, também possuem essa condição: uma das metas do programa é também ensinar para o mercado de trabalho e a partir do ano de 2013 e no último módulo do programa do Ensino Médio (módulo IV), os alunos começaram a ter

aulas de “mundo do trabalho” ou “qualificação profissional” ensinadas pelo *mesmo* professor regente da turma. Assim, no segundo semestre de 2013, os professores regentes a partir do terceiro módulo foram capacitados pela FRM.

O “Qualifica”, atende a meta 10 do Plano Nacional de Educação (PNE) que prevê a oferta de qualificação profissional a, no mínimo, 25% dos estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Só em 2013, o Qualifica atendeu a 17 mil jovens<sup>47</sup>, qualificando esses alunos para atuarem em duas áreas de formação: logística e ocupações administrativas. Esse Programa de qualificação também atendeu a iniciativas de responsabilidade social de empresas com turmas de qualificação para pessoas com escolaridade completa no Ensino Fundamental ou Médio (site Novo telecurso/FRM) como a Concessionária Porto Novo e a Companhia de Desenvolvimento Urbano da Região do Porto do Rio de Janeiro (CDIRP). Nesse caso, foram oferecidos os cursos de formação em tecnologia da informação e turismo e hospitalidade, além dos já citados anteriormente, a jovens e adultos moradores da Região Portuária do Rio de Janeiro.

Assim, os alunos além de receberem o certificado de conclusão do Ensino Médio, também recebem um certificado “profissional” ao final do programa. Frisamos aqui que, essa formação de ética do trabalho não esteve atrelada a metodologia telessala antes da parceria com a Secretaria de Educação do RJ. Ela foi criada para o Programa Autonomia inicialmente (se expandindo a empresas de responsabilidade social no Rio de Janeiro) como uma política de ensino, uma estratégia desenvolvida pela SEEDUC “para despertar no aluno habilidades e competências exigidas na sociedade e no mundo do trabalho” (Manual do Projeto Autonomia 2010, 2009). E não podemos nos esquecer de que o Programa em análise faz parte de uma reforma neoliberal onde os “melhores” triunfam e os “piores” fracassam. E isso é proposital. A questão é: o caráter organizacional dos programas de aceleração de formação das escolas públicas está voltado para as massas populares, que possuem um “lugar”, um “status quo” para o Estado? Citando Gaudêncio Frigotto:

Essa concepção da relação trabalho e educação é hoje exposta de forma mais ardilosa e sutil e aparece como direito dentro de uma igualdade abstrata. O trabalho é compreendido não como única fonte de produção do valor e que permite, portanto, nas relações de produção capitalistas, a expropriação, a mais-valia, mas como uma atividade que cria riqueza indistintamente para todos os homens. (...) No bojo das teorias neocapitalistas, que incluem as perspectivas de co-gestão e participação nos lucros, vai se reforçando a ideia de que a superação das desigualdades entre as classes é possível, sem a supressão da mais-valia, sem uma quebra ou ruptura da lógica do valor (FRIGOTTO, 2002 p.16).

<sup>47</sup> Não tivemos acesso aos dados dos anos seguintes, 2014 e 2015.



Segundo o autor, ao “formar” profissionais para o mercado de trabalho, cria-se uma ideologia que há lugar pra todos – igualmente – o sucesso é individual, depende indistintamente do indivíduo sem considerar, no entanto, a estrutura social que este está inserido, a expropriação e a mais valia. Para Marx (2006b), a mais-valia é a forma de exploração característica do capitalismo. Consiste na diferença entre o valor do produto e o valor do capital despendido no processo de produção, portanto, são condições para que se perpetue o sistema capitalista<sup>48</sup>.

Iniciativas como essa promovidas pelo setor privado são uma grave ameaça ao caráter público. Por essa ótica, entende-se que o Estado é ineficaz ou que os governos “necessitam” de uma ajuda “extra” que é também pública, a sociedade civil. O uso de metodologias e o cumprimento de diretrizes são decididos pela iniciativa privada que geram conteúdos de aprendizagem, materiais (como o uso de DVDS no Programa Autonomia), projetos pedagógicos e o incentivo de toda a comunidade escolar em prol de cumprir a meta em *melhorar* a educação até 2022.

Assim, as questões que nortearam a análise do “Programa Autonomia” e as entrevistas com os professores que atuaram ou foram convidados a atuar no “programa”, inspiradas nas leituras do próprio material e no contexto em que foi criado é o desafio dos tópicos seguintes.

### 3.4 A Pesquisa empírica: trilhando caminhos, reinventando a prática docente

#### 3.4.1 O caminho percorrido: o procedimento metodológico

A finalidade desta pesquisa empírica não é investigar a eficiência do Programa Autonomia do ponto de vista pedagógico e sim analisar a *modus operandi* do Programa, o que

---

<sup>48</sup> Por fugir da proposta da pesquisa não aprofundaremos no conceito de mais valia. Porém é importante que se diferencie a mais valia absoluta e mais valia relativa e como ambas atuam dentro do sistema capitalista: Segundo Marx: “A produção da mais-valia absoluta se realiza com o prolongamento da jornada de trabalho além do ponto em que o trabalhador produz apenas um equivalente ao valor de sua força de trabalho e com a apropriação pelo capital desse trabalho excedente. [...] [A mais-valia relativa] pressupõe que a jornada de trabalho já esteja dividida em duas partes: trabalho necessário e trabalho excedente. Para prolongar o trabalho excedente, encurta-se o trabalho necessário com métodos que permitem produzir-se em menos tempo o equivalente ao salário. A produção da mais-valia absoluta gira exclusivamente em torno da duração da jornada de trabalho; a produção da mais-valia relativa revoluciona totalmente os processos técnicos de trabalho e as combinações sociais. (MARX, 2006b, p. 578 )

está por trás dele, o que mantém os professores no projeto, se há uma valorização do docente e não uma regulação e se o contexto em que o programa está inserido forma alunos autônomos (proposta do Programa Autonomia). Diante disso, foram analisadas as cartilhas do Programa, da metodologia telessala e os materiais da Fundação Roberto Marinho antes mesmo se serem feitas as entrevistas. Tendo como base as seguintes categorias de análise:

- \*Concepção de formação docente e a relação teoria-prática num contexto neoliberal;
- \* Limites, desafios e possibilidades da educação “pública” num contexto cada vez mais “privado”;
- \* Concepção acerca de uma “educação para o conformismo” e não para a emancipação.

Antes de iniciarmos efetivamente a pesquisa empírica, a ideia era justamente vivenciar a capacitação dos professores, no caso, do módulo I, para assim confrontarmos com os materiais impressos e as próprias entrevistas. Mas, logo no início encontramos um empecilho: para participar da capacitação o professor precisa estar atuando no programa e, no caso, iríamos fazer uma observação apenas recolhendo dados e informações dessa capacitação. Tivemos a informação que a Fundação Roberto Marinho não deixaria que um professor não atuante no programa participasse da capacitação, somente professores regentes. Outra ideia seria ir como se fosse um professor regente do módulo I, participasse da capacitação normalmente, sem se posicionar que era um pesquisador e sem assinar a lista de presença. Porém, isso poderia gerar um conflito muito maior, acarretando problemas para a pesquisa e para a própria Fundação. Ao final descartamos também essa possibilidade. Chegamos à conclusão que, somente a análise do material da FRM e as próprias entrevistas com os professores seriam “o caminho” necessário para obter as informações pertinentes às categorias de análise. A “análise de conteúdo<sup>49</sup>”, tornou-se nesse caso um instrumento eficaz para dar procedimento à pesquisa.

Assim, o principal pressuposto desse método é “produzir inferências sobre qualquer um dos elementos básicos do processo de comunicação” (fonte, mensagem, processo decodificador), mas para produzir inferências, vínculos entre os dados, segundo Shiroma (2004) é preciso um aporte teórico, ou seja, toda análise implica em comparações e o que dita isso é o referencial teórico do investigador. A análise de conteúdo revela também grande quantidade de informações do pesquisador e dos sujeitos entrevistados como visão de mundo, motivações, ideologias, etc.

---

<sup>49</sup> Esse método foi formulado por Laurence Bardin (1977), porém utilizaremos o aporte teórico de Shiroma (2004) para adentrarmos nas formulações da análise de conteúdo.

O autor é antes de tudo um selecionador e essa seleção não é arbitrária. Sendo produtor, é ele próprio um produto social, está condicionado pelos interesses de sua época ou da classe a que pertence. A teoria utilizada pelo autor expressa sua concepção de realidade. Tal concepção é filtrada por seu discurso e resulta em implicações extremamente importantes para quem se propõe a fazer análise da política tomando por base o conteúdo exposto nos documentos (SHIROMA, 2004).

Assim, comparando os dados obtidos, de quem produziu o discurso e de quem os recebeu e analisou, os dados foram subordinados ao referencial teórico metodológico materialismo histórico dialético, a partir de suas contradições e mediações, tendo como o seu principal expoente a “filosofia da práxis” de Gramsci. Nesse caso, partindo das categorias de análise previamente elencadas e do objeto empírico (Programa Autonomia) procurou-se analisar se há um vínculo entre teoria e prática, o pensamento e a ação nos discursos dos entrevistados, nos materiais da FRM e a própria estruturação do programa no contexto atual.

Segundo Gramsci, a originalidade da ‘filosofia da práxis’ se assenta no fato de que é a única ‘ideologia’ que pode criticar a si própria, isto é, que consegue descobrir as raízes ‘materiais’, (ou seja, econômicas e políticas) de todas as doutrinas (incluindo, portanto, do próprio marxismo) e articular entre si, permanentemente, a teoria com a prática (MONASTA, 2010 p. 31).

Tomamos como ponto de partida os professores que atuaram ou foram convidados a atuar no programa em escolas da Zona Oeste do Rio de Janeiro entre os períodos de 2009 a 2015 (últimas turmas do Programa). Tivemos acesso a oito professores, mas somente seis se dispuseram a participar da pesquisa. Entrevistamos ou aplicamos o questionário a esse grupo de professores: dois do sexo masculino – docentes A e B e quatro do sexo feminino – docentes C, D, E e F, com diferentes formações acadêmicas: Física (dois professores), História, Ciências Biológicas, Letras (Português/literaturas) e Educação Física. As entrevistas e a aplicação do questionário foram feitos entre maio de 2014 e outubro de 2015<sup>50</sup>.

Sendo assim, em 2014 foram entrevistados dois professores: um que já atuava no programa e outro que foi convidado, porém preferiu não participar. O objetivo de entrevistar, pelo menos, um professor que não atuou porque recusou convite da direção da escola, nos possibilitaria fazer um contraponto daquele docente que só via o Programa “de fora” (e o pesquisador também está incluído nisso), para aquele que realmente vivenciou o Programa. Depois, até para delimitar a pesquisa, decidimos que só seriam entrevistados somente os professores que lecionaram ou que estavam lecionando no “Autonomia”. Desses quatro entrevistados posteriormente, somente uma professora não pode conceder a entrevista, sendo

---

<sup>50</sup> O nome dos professores, bem como as escolas que lecionaram o programa não serão citados na referente pesquisa, a fim de preservar a identidade dos entrevistados e manter o sigilo das escolas na qual atuam.

enviado o questionário via *email* para a mesma. Algumas hipóteses que nortearam a pesquisa foram encontradas no depoimento do professor não atuante do Programa e as vivências de cada professor que atuou serviram para traçarmos outros caminhos perante as contradições que eles mesmos pontuaram na prática docente.

### 3.4.2 O Programa Autonomia na concepção dos professores regentes

Este tópico é constituído pela descrição e análise das categorias das quais tiveram origem as questões da pesquisa empírica. São elas: perfil dos professores do programa; concepção público-privado e relação teoria/prática. Apresentamos a análise e a discussão de cada questão colocada perante os docentes que foram convidados e que foram regentes do Programa Autonomia, que nos possibilitou a elaboração das sínteses em seguida.

#### 3.4.2.1 Perfil dos professores do programa

##### *1 - Conhecimento do programa*

Como o docente tomou conhecimento do programa é de suma importância para traçarmos os interesses e os motivos que o levou a atuar no programa ou não (questão a ser avaliada logo em seguida). Dos seis professores entrevistados, três tiveram conhecimento do programa através do site da SEEDUC, antes mesmo de saberem que a escola a qual iriam trabalhar poderia abrir turma ou serem abordados pela direção da escola para atuarem no programa. Os outros três, conheceram o Programa através da própria direção, que os convidaram para participar do mesmo.

##### *2- Motivos para (não) atuar no programa*

Ao serem perguntados sobre os motivos que o levaram a atuarem ou não no programa, obtivemos respostas abrangentes demais, mas também respostas que se complementam e traçam o perfil daquele docente no diz respeito ao programa, sua maneira de lecionar e a sua visão de mundo. Por isso, a preocupação de serem mostradas as respostas de cada professor detalhadamente para serem analisadas em seguida:

Docente A: O motivo foi o financeiro, mas permaneci porque percebi que a metodologia é fundamental para manter um determinado tipo de aluno na escola, a parceria é ruim (com quem é da forma que é), mas a metodologia é boa.

Docente B: Eu não atuei por não acreditar no projeto, apesar de ser convidado pela direção da escola, os professores perderam turmas, tiveram que ir para outra escola, o professor que “pegou” a turma [autonomia], só aceitou porque também perdeu turmas e está sendo coagido. Como vai levar o aluno a pensar, a ser crítico?

Docente C: Apesar de ter só um professor, o projeto é atraente, o eixo é transformar o aluno em cidadão crítico, envolvendo esse aluno (...)” mas, talvez por achar que não foi convincente (ponto de vista da pesquisadora), prosseguiu: “na verdade, tive interesse porque ia sobrar na escola e tive a chance de continuar nela, caso aceitasse dar aula no programa, a questão financeira também foi um dos motivos.

Docente D: Porque ele acredita no ser humano. Eu não sabia tudo, mas busquei parcerias.

Docente E: O que mais me chamou atenção foi a possibilidade de trabalhar diferentes mídias, com mais interação na sala de aula, já que nas turmas regulares não se conseguia fazer isso e ficar mais próximo do aluno. Já conhecia o projeto, porque na faculdade, colegas de turma eram tutores de empresas, o telecurso começa atendendo a empresas, e não às escolas e não tendo como principal objetivo a aceleração. O perfil é para adultos, a motivação é para adultos.

Docente F: Atuei no projeto por achar a proposta de trabalho interessante e bem estruturada.

A partir das respostas acima, dos cinco docentes que lecionaram no programa, dois docentes (A e C) foram movidos por questões financeiras, mas ambos elogiam a metodologia e a proposta do programa voltado para a formação de cidadãos críticos. No caso da docente C, atuar no programa ainda deu a possibilidade de continuar na mesma escola, já que iria “sobrar”. A docente E também menciona positivamente a proposta do projeto (trabalhar com diferentes mídias e a proximidade professor/aluno), mas aponta uma contradição, uma vez que o telecurso foi pensado para adultos (e na rede estadual atende principalmente, adolescentes e jovens), não tendo como objetivo a “aceleração” propriamente dita. Essa contradição da proposta do programa é explicitamente apresentada pelo docente A: “*a parceria é ruim (com quem é, da forma que é), mas a metodologia é boa*” (Informação verbal). Duas docentes (D e E) se remeteram somente à proposta do projeto, sem mencionar questões internas ou contradições do programa.

Em relação ao professor que não atuou no programa por “não acreditar no mesmo” relatando as consequências do projeto para os docentes e também para os alunos, percebe-se que o seu comentário vai ao encontro da docente C: a perda de turmas e a possibilidade de continuar na escola, caso aceitasse lecionar no programa. Porém, não obtivemos dados se a docente C foi coagida pela direção, no sentido de assédio moral.

### 3 - Participação em greves

É bastante relevante obter essa informação, uma vez que a greve é o principal instrumento de reivindicação de uma categoria e nesse caso, mais especificamente, junta-se a precarização do trabalho docente no contexto da rede estadual do RJ. Como as entrevistas foram feitas em 2014 e 2015, não contemplaram a última greve da categoria denominada pelo SEPE de “greve histórica”. Foi histórica porque 80% de toda a rede aderiu a greve, que perdurou entre março e julho de 2016 com uma pauta contra a política meritocrática, agora atrelada aos parcelamentos de salários dos servidores<sup>5152</sup>

A partir das entrevistas, cinco dos seis professores já participaram de, pelo menos, uma greve da categoria. E desses cinco, quatro já aderiram a greves na rede estadual. Apenas a docente C não participou de nenhuma greve, mas apesar de nunca ter aderido, ela “acredita” no movimento. Devido a essa contradição, ressaltou que não acredita em quem organiza o movimento, pois envolve questões políticas e que não poderia explicar muito, por ser “leiga” no assunto. A docente D não participou de greves relacionadas à rede estadual de educação do RJ, embora tenha participado de greves em Pernambuco, também como docente. Naquele ano da entrevista (2015) esta tornou-se coordenadora pedagógica do colégio a qual lecionou o Programa Autonomia nos anos de 2013 e 2014.

Em relação aos demais docentes, apenas dois aderiram às últimas greves até o momento da entrevista. As docentes E e F, só aderiram a greves logo que iniciaram a carreira de docente na rede estadual. Segundo a docente E “(...) *não acredito mais na greve como um instrumento de reivindicação, embora seja o que temos, as perseguições são muito cruéis e eu não posso mais tendo três filhos. Talvez eu seja egoísta, mas a minha situação familiar não me permite fazer greve*” (Informação verbal). Já a docente F apenas pontuou que quando fez greve – com dois anos de rede – foi devido a defasagem salarial.

---

<sup>51</sup> Iremos pontuar as conquistas da greve nas “considerações finais”.

<sup>52</sup> Como essa última greve foi atípica, abarcando grande parte dos docentes, fizemos contato novamente com os professores entrevistados, a fim de saber se eles aderiram. Dois seis entrevistados, até o fechamento dessa pesquisa, somente não conseguimos obter uma resposta da docente E. Perante isso, dos cinco que conseguimos contatar, três aderiram à última greve: docentes A, B, e C. A docente D, não aderiu, já que desde 2015 está no cargo de coordenação, desempenhando a função de coordenadora pedagógica. E a docente F, que também não aderiu. Em relação a essa última, por mais que não nos aprofundemos nos detalhes, pois não é de relevância para a pesquisa, tomamos a liberdade de expor uma opinião, que talvez explique a sua não adesão.: A escola que a docente F leciona faz parte do projeto “Solução Educacional” em parceria com o IAS, a chamada dupla escola. Nessas escolas a adesão é bem menor, devido à ameaça de perder a gratificação ou por serem escolas “modelo”, sempre há verbas destinadas para essas escolas e uma maior estruturação que não são encontradas nas demais.

### 3.4.2.2 Concepção público/privado

#### *1 - Avaliação do professor sobre a parceria da rede pública com a iniciativa privada*

Em relação a esse item, achamos também importante transcrever cada uma das entrevistas, pois assim retratamos com mais clareza a visão de cada professor em relação ao atual momento da rede pública e as parcerias com iniciativa privada. Nesse caso, o objetivo é justamente analisar se esse professor “vê” a parceria, além do âmbito pedagógico, ou seja além do sentido prático, da prática do dia a dia. O ponto de vista de cada professor, segue a seguir.

Docente A: Deve haver sim uma parceria, desde que o privado coloque dinheiro no público, agora o público passando dinheiro pro privado para aplicar no publico, não há vantagem essa parceria. O estado tem todas as condições de capacitar, promover aulas como a da FRM. Não há falência! É mais fácil você privatizar. Se a parceria, beneficiasse a população, tivesse um retorno (beleza!), acabasse com a exploração, mas a gente vê de outra forma. Todos os professores de escolas com parcerias e inclusive com autonomia recebe gratificação, ou seja, num determinado momento isso pode acabar. O salario do professor não aumenta, pois é mais interessante pro estado dar um gratificação.

Docente B: Avaliação negativa, pois a empresa visa o lucro, não está ali para formar cidadãos”.

Docente C: “A proposta não é ruim, pois é feita para acrescentar, o que ‘peca’ é não ter a orientação de um professor da área, mas ao mesmo tempo ter um professor é bom, devido ao contato com o aluno, mesmo prejudicando o andamento do processo. Eu tenho uma outra opinião, mas prefiro não comentar, não vejo tudo com olhos positivos, nem tudo é tão bom quanto parece, envolve outras questões financeiras e isso é negativo.

Docente D: É uma pratica gostosa, uma rotina de trabalho que você faz síntese da aula anterior, um circulo de atividades a ser trabalhada.

Docente E: No primeiro momento parecia muito legal o produto, a estrutura metodológica e pedagógica é muito boa, mas a estruturação politica que ele está inserido ao longo desses anos me decepcionou. Nas primeiras turmas você até chega a acreditar que pode exercer o papel de professor: professor amigo, que estimula em suas diferentes habilidades. Mas agora percebo que o projeto é ousado para expulsar aquele aluno problemático, isso também acontece no município. O projeto foi pensado para adultos que queriam ascensão dentro da empresa, como ele queria aprender aceitava fazer as atividades porque via que aquilo iria beneficia-lo. Na escola a pessoa tem que estar muito bem alfabetizada, os textos são densos, é uma exigência muito grande se a pessoa não estiver preparada para aquilo não vai adiantar em nada. O aluno precisa ler e compreender, ele precisa estar apto para sintetizar o mínimo possível, como ele vai acelerar se não sabe sintetizar? Além do mais nas primeiras turmas não havia essa “sensação” de empresa. Teve até intercambio, o que não existe mais. Agora você recebe o aluno e ele tem que ficar, antes você avaliaria o aluno se ele era apto ou não pra ficar. Dá uma frustração isso tudo.

Docente F: Na minha opinião, quando as parcerias (rede pública e iniciativa privada), promovem um benefício para aqueles a quem realmente se destina, no caso, os alunos, acho válida.

Podemos constatar então que dos seis professores, pelo menos três, são enfáticos ao constatar que do ponto de vista político e até mesmo econômico não há benefícios em relação a parceria. O docente A deixa claro que a parceria pode até ser eficaz se fosse ao contrário: o privado colocando dinheiro no público e ainda retruca “não há falência!”. Em relação ao docente B, a resposta não é surpreendente, já que ele foi o único que não atuou no projeto. A docente E explicita toda a sua frustração ao constatar que a estrutura política em torno do Programa é justamente para “expulsar” aquele aluno problemático e que ela só se deu conta ao longo dos anos, pois nas primeiras turmas, não havia a “sensação de empresa”. E novamente ele enfatiza a questão sobre a metodologia ser pensada para o público adulto. A docente também abre uma nova “brecha”: o exercício da profissão docente. Na prática, segundo a professora, o professor pode logo de início, até acreditar que exerce o seu papel propriamente dito “o professor amigo, que estimula em suas diferentes habilidades”. Se não pode fazer isso [o professor], devido à estruturação do programa, então qual é o seu papel?

Em relação à resposta da docente C observamos uma “confusão” que, logo de início foi difícil até avaliarmos. A docente preferiu não “entrar” na parte política e nem financeira do programa ao dizer “*prefiro não comentar*” e também “*nem tudo é tão bom quanto parece*”. Não conseguimos identificar se ela realmente não quis comentar porque não saberia explicar mais detalhadamente o contexto que o “programa” está inserido ou não queria expor a público a “sua visão” do programa da qual ela mesma faz parte, mesmo sabendo do sigilo da sua identificação na pesquisa. Ela expressa que em relação à parte pedagógica ter somente um professor é bom, devido ao maior contato com o aluno e que por outro lado “prejudica o andamento do processo”. Nesse caso, acreditamos que o processo seja o de “aprendizagem”. Já as docentes D e F foram bem breves nas suas avaliações, ambas veem a parceria de uma forma positiva, benéfica para os alunos. A docente D dá uma resposta ainda ressaltando a prática pedagógica “*é uma prática gostosa*” (Informação verbal), fora de contexto.

## 2 - Reflexão do professor sobre o Plano de metas da SEEDUC

Dividimos uma única pergunta em dois itens com o objetivo de avaliar se esse professor responderia a questão da limitação de professores no Programa Autonomia atrelada às mudanças impostas pela SEEDUC a partir do Plano de Metas. A princípio não haveria essa “divisão”, mas achamos pertinente porque logo na primeira entrevista (docente A) a resposta



esteve relacionada a uma reflexão sobre o atual contexto que os professores estão vivenciando dentro da rede estadual e que o Projeto é apenas uma “parte” dessas mudanças. Assim como no item anterior, queríamos que os professores confrontassem as mudanças da SEEDUC e a precarização da carreira docente com a proposta do programa em questão. Mas, essa reflexão só apareceu mesmo na primeira entrevista. Nas demais entrevistas só obtivemos respostas voltadas para a questão da “limitação” dos professores, os questionamentos, críticas e opiniões.

Diante disso, iríamos retirar esse item, mas a resposta do docente foi tão questionadora e proporcionou várias reflexões de interesse à pesquisa, que resolvemos voltar atrás e continuar com a “divisão” da mesma pergunta, tendo como base a indagação do docente A logo abaixo:

O foco da secretaria de educação é o aluno, se a SEEDUC fecha a escola e essa verba vai beneficiar uma outra escola e esse aluno, seria ótimo, mas nem sempre acontece isso. Os professores precisam estar comprometidos com os alunos e também não vemos isso. Pode ser culpa do Estado? Pode. Mas está assim, porque a categoria não fez e não faz greve. O que a maioria da classe tá fazendo agora? Reclamando na sala dos professores. Eu nunca vi uma classe tão desunida e amargurada como a do professor e já trabalhei em muitos lugares. Vivem falando que educação não é mercadoria mas chamam o alunado de clientela (...)

A SEEDUC diminui os tempos de sociologia e filosofia e deixa os alunos em tempo vago. Eu acho um absurdo a *metro* [Coordenadoria Regional Metropolitana, conhecida como “metro”] fechar escola e eu, professor, ficar tentando solucionar o problema, procurando escola. Ficaria em casa, esperando a *metro* me convocar e aí eu veria, se aceitaria a escola ou não. Hoje há também uma inversão de valores: o diretor, eleito pela comunidade escolar, era o representante da comunidade escolar dentro da SEEDUC, agora ele é um braço do governo dentro da comunidade escolar, tudo está mudado.

O programa é, na verdade, “mínimo” para culpa-lo dentro de uma rede que está falida, devido à passividade da categoria e a gestão da rede que só está interessada em assegurar o dela e que não está comprometida com a qualidade, só que precisamos de um “bode expiatório”. Questionado sobre isso, o docente explica:

O culpado pela falência da Gama Filho [grande e renomada universidade privada que faliu há três anos] é o aluno do PROUNI [Programa Universidades para Todos, do Governo Federal]. O Culpado pela passagem ser cara é o idoso e o estudante de escola pública. Quem é o culpado pelo preço do cinema? A meia entrada. E pelo fechamento de escolas, o Autonomia. Pra tudo você precisa de um bode expiatório. Só que Infraestrutura + professores comprometidos = Aluno comprometido. Quando tem um professor que não é da disciplina, o aluno aprende melhor, pois o professor vai ensinar o que ele sabe, que é o “mínimo”, esse aluno ia evadir da escola ou ia passar sem saber nada mesmo. No autonomia ele sai, sabendo alguma coisa. Para esse tipo de aluno, a metodologia é fundamental, só não trabalho com ela no regular por falta de tempo (Informação verbal).

Essas indagações desse professor foram pertinentes para a devida pesquisa, mesmo sendo somente um ponto de vista: o fechamento de turmas, um problema que, segundo o professor, está muito além do programa, a passividade da categoria que não faz greve para

reivindicar seus direitos e a mudança de papel do diretor escola, já discutida anteriormente. Para o docente, podemos constatar que a “chave” de tudo está justamente para que esse professor lute pelos seus direitos e que seja mais comprometido, não precisando de mais um bode expiatório (no caso, o autonomia) para avaliar o problema da rede estadual. Ao mesmo tempo, o professor reforça que o “mínimo” para certo tipo de aluno (o aluno do Autonomia) já está bom, uma vez que ele iria passar sem saber nada mesmo. Por último, vale a reflexão que aluno não é cliente e depois que a entrevista foi feita, foi percebido que na sala dos professores constantemente é falado “a clientela da rede estadual...”, “a nossa clientela é assim...”. Sem perceber ou já internalizada a “nova” função da educação, os professores estão reproduzindo o que o capital cada vez mais está tentando destruir: a educação como direito social.

## *2- Limitação de outros professores para atuar no Programa*

Esse item complementa o anterior, pois dizem respeito à mesma questão. Como explicado anteriormente, num primeiro momento foi pensando no fato de o Programa autonomia possuir apenas um professor regente, limitando a atuação de outros profissionais, mas claro, atrelado também como parte do Plano de Metas da SEEDUC. Sendo assim, tivemos um bom retorno na primeira entrevista, mostrando a relação do Programa (mesmo a sua defesa) com problemas conjecturais da rede estadual de educação do RJ. Porém nas próximas entrevistas, não obtivemos o mesmo retorno, uma vez que, os outros professores só responderam propriamente a pergunta e, mesmo demonstrando ou pontuando as demais mudanças do Plano de Metas, não se prenderam a outras questões, sendo muito mais breves do que o docente A. Este irá aparecer novamente na análise porque é referente à limitação dos professores na turma de autonomia.

Sendo assim, dos seis professores entrevistados, dois responderam que o projeto limita negativamente a atuação de outros professores seja em outras turmas (já que para ter o projeto, consequentemente você deixa de ter turma regular ou do antigo Eja) ou num projeto que contemple todas as disciplinas, sem mencionarem o ponto de vista do estudante. A docente C ainda comenta: “já fui chamada de palhaça por grevistas (...), mas muitas vezes, você **tem** que ficar, mesmo **não** querendo ficar no projeto” (Informação verbal, *grifos meus*). Essa mesma docente já tinha frisado nas respostas anteriores que ter somente 1 (um) professor prejudica o processo de aprendizagem do aluno.

Duas professoras foram bem breves ao falar da atuação de outros professores no programa, uma delas comenta que a atuação è limitada porque é necessário que apenas 1 professor detenha todos os conhecimentos e ainda cita a Nova EJA como uma alternativa que permite todos os professores a darem aula. A outra professora aponta que as disciplinas deveriam ser lecionadas pelos “professores capacitados” ou pelo menos, por área de conhecimento (exatas, códigos e linguagens, humanas e matemática). Esse comentário nos leva a pensar: professores capacitados? O programa autonomia *capacita* o professor para dar aula de todas as disciplinas, então segundo a metodologia ele é capacitado. Ou não?

Outros dois professores (A e E), comentam a atuação de um único professor no programa problematizando o ponto de vista do aluno no projeto. O professor A enfatiza que *“ter apenas um professor é fundamental, senão a metodologia não dá certo, antes de entrar [no programa] eu também fazia críticas quanto a isso”*. Relata também que para o regular, talvez não funcionaria, mas que este também precisa passar por uma revisão porque está completamente falido, não prepara o aluno para o vestibular e não forma cidadão. O autonomia, na visão do professor, pelo menos forma cidadão. O comentário da docente E foi o que mais nos chamou a atenção, levantando outras questões:

No primeiro momento foi assustador. O professor está ali para mediar, para orientar o aluno só que ai vem as deficiências: o aluno não sabe ler! É como se fosse uma aula a distancia, só que o aluno está ali e precisa conviver com isso. O foco é o aluno estudar ou buscar, então o projeto prevê que o aluno não saiba tudo mesmo e crie uma parceria Aluno/professor. O projeto tem esse lado humano, mas tem a sobrecarga em cima do professor, e na rede estadual, você dá aula 5 dias e carrega trabalho para casa, a aula tem 9 etapas e é desgastante para alguém que não domina a disciplina. Em 2009 os professores tinham que dar até aula de Educação Física! No inicio os alunos até saíam aprendendo... agora a escola começa a exigir só nota, meta, cota... isso não tem nada a ver com educar. A gente compra um produto fechado, um pacote pronto, mas que precisa ser adaptado, pois não condiz com a realidade do jovem, você precisa adaptar para o lugar daquele jovem. Ao longo dos anos, a gente percebe que, as pessoas que deveriam estar ali para te dar um suporte, não estão preparadas e que o governo quer que os alunos passem. As reuniões de troca que tinham no inicio foram sumindo de 2 anos pra cá. O sistema quer que eles sejam jogados no programa e isso faz com que não aprendam (Informação verbal).

Ao analisarmos o comentário da docente, podemos constatar que ela defende o projeto do ponto de vista metodológico (tem o lado humano), que é a relação aluno/professor, mas reconhece que ele está inserido num sistema onde o aluno já vem com deficiências além das que são esperadas: alunos semianalfabetos, analfabetos funcionais e analfabetos. Ela critica atuação da SEEDUC, no sentido das mudanças impostas pelo Plano de Metas que só visa cotas e números, prejudicando ainda mais a atuação do professor e fazendo com que os alunos não aprendam, sendo “jogados” no programa, não tendo apoio nem dos outros profissionais

(professores articuladores ) que até então foram também capacitados para estar ali. Em relação à atuação de um único professor para lecionar todas as disciplinas, a professora constata que sobrecarrega o professor, já que este não domina todos os conteúdos e precisa reverter as intempéries do dia a dia em sala de aula.

### 3.4.2.3 Concepção da relação teoria/prática

#### *1 - Criação de um ambiente para atender a proposta do programa*

Nas pesquisas sobre o Programa Autonomia umas das condições para a metodologia “funcionar” é a criação de um ambiente acolhedor para o aluno, a chamada “telessala” e é nessa telessala, conforme já foi discutido, que se encontram todos os recursos para que a proposta seja posta em prática. Por isso, a intenção desse item é avaliar se a teoria condiz com a prática do dia a dia em sala de aula e se o ambiente “acolhedor” existe (sala própria com os devidos recursos de multimídia, principalmente) ou se os professores encontram dificuldades para “criar” esse ambiente, assim como expor os trabalhos da turma.

Contudo dos seis professores, cinco explicitaram que o professor encontra dificuldades para criar esse ambiente acolhedor – no sentido físico – principalmente quando a escola é compartilhada com o município. A docente E, ainda relatou que quando ela começou (logo no início da implantação do projeto, em 2009), a escola não tinha ainda a “telessala” e teve que dar aulas naquele ano no laboratório de informática. Apenas um não explicitou – no sentido de vivência – uma vez que ele não atuou no programa. Mesmo assim, a opinião dele vai de encontro com a vivência dos demais professores: *“na escola em que leciono, tem esse projeto né e vejo que muitas vezes os alunos estão conversando paralelamente. Não fazendo simplesmente nada e muitos menos ficam em círculos. Já que não tem a troca- troca de professores, porque o professor não dá a aula em círculo? (Informação verbal)*. Dos cinco professores entrevistados que lecionaram no programa, apenas 1 disse que realmente dá a aula em círculos e *todo dia*, pois a metodologia para “dar certo” precisa ser desse jeito. Os demais não explicitaram isso em seus comentários, talvez porque há uma obviedade nisso (é pré-condição que os alunos fiquem em círculo), ou porque as aulas precisam ser constantemente registradas pelo diretor da escola ou pelo próprio professor, isso sem falar nas “visitas” do professor articulador.

Todos os cinco professores afirmaram que há sim uma exposição de trabalhos. E dos cinco, quatro professores, aos poucos, deixaram de expor constantemente os trabalhos nos chamados murais da sala, pelo fato de, muitas vezes, acontecer uma depreciação. Essa depreciação de trabalhos acontece, principalmente, quando a sala não é só do programa autonomia, quando há o ensino regular em outro turno ou quando a escola também é compartilhada com o município, mesmo este tendo o chamado “autonomia carioca”. Dois desses professores encontraram alternativas para os trabalhos não serem rasgados ou quando simplesmente não dá para expor: O docente A, ao final de toda aula coloca os trabalhos dentro de uma caixa (que os próprios alunos fizeram) e na aula seguinte o professor “abre” a caixa para expor os trabalhos no *momento* da aula. Já a docente D, quando não conseguia expor, fotografava e enviava para a secretaria. Essa mesma docente afirmou que nunca houve perda de material por alunos de outros turnos, pois o espaço é propício pra isso. Em se tratando desses materiais que precisam ficar expostos e a transformação do aluno através dos memoriais, a docente C faz uma crítica

O aluno precisa fazer esse memorial para ter uma ideia de como ele era antes e depois, mas eu percebo que os alunos não enxergam isso como uma transformação, não há sentido para ele e eu fico perdida, não sei o que fazer com isso. No final do semestre eu até procuro entregar pra eles, mas nesse semestre nem vou entregar mais. O aluno escreve durante todo o módulo e pra onde vai? Fica uma “coisa solta”. Isso não há impacto pro aluno e muitos nem escrevem mais (Informação verbal).

## *2- Avaliação da experiência em lecionar outras disciplinas, inclusive a de orientação profissional*

Talvez à primeira vista, esse item possa ser parecido com a questão da “atuação de outros professores dentro do programa”, mas a intenção do primeiro foi justamente mostrar a percepção dos professores fora do contexto da sala de aula, enquanto este será mostrado como, na prática, esses profissionais lidaram com a experiência ao lecionar outras disciplinas, inclusive para formar os alunos para atuarem nas áreas de logística e administração e, que não fazem parte da sua formação. Porém, precisamos reconhecer que, obtivemos respostas bem parecidas com aquele item, mas que são igualmente relevantes para o enriquecimento da pesquisa.

Assim, dos seis professores, quatro avaliaram a experiência como “boa”, “um grande aprendizado, já que precisa estudar”. Desses quatro, somente o docente A, colocou essa experiência atrelada a metodologia, o que ele já vinha fazendo em todas as suas avaliações, com a ideia de que “o foco é sempre o aluno”. “O fato de ter um professor somente, ajuda aquele aluno a confiar nesse professor e a confiar em si. Tem aluno que saiu do tráfico para

fazer o ENEM (...). Eu peguei uma turma onde todos os alunos foram reprovados e iriam abandonar a escola a qualquer momento, eu ensinei aos alunos a somar e dividir, pois eles não sabiam” (Informação verbal).

O docente B – que não atuou no projeto – constatou que essa pode ser uma experiência negativa, pelo fato do professor não poder se aprofundar mais, já que tudo é muito corrido e também por não ser formado nas disciplinas as quais precisa lecionar. Isso abre uma nova questão para pensarmos: então no ensino regular esse professor pode se aprofundar, já que ele é formado na disciplina a qual leciona? Bom, complementando o pensamento do professor, temos o relato da docente D:

A maior dificuldade foi lecionar a língua inglesa. Para a minha sorte foi que na turma tinha uma aluna que estava fazendo curso de inglês, então, eu pedia a ela para pronunciar as palavras. Em relação às outras disciplinas eu falava: Gente, é isso. Não me perguntem mais nada! E eles começavam a rir. (Informação verbal).

O comentário da docente F foi bem parecido com o que ela já havia mencionado antes sobre a atuação de um único professor: que encontrou dificuldades, devido à sobrecarga desse profissional e que o ideal seria pelo menos, três professores para atuar no programa.

Em relação a disciplina de orientação profissional, dos professores que atuam no programa, apenas a professora E não lecionou a disciplina pelo fato de ter participado do programa antes de ter iniciado as capacitações dessas aulas, que foram em 2014 (a docente atuou no autonomia entre 2009 e 2012). A docente D também não comentou sobre essas aulas, apenas disse que elas são lecionadas nos últimos módulos. A docente C avaliou que as aulas de orientação profissional ensinam o aluno a fazer um currículo e muitos deles não sabem nem usar o Word. Segundo a docente, essas aulas também ensinam como ter postura para uma entrevista. A professora F elogiou os materiais, pois preparavam o aluno para o mundo do trabalho com temas atuais e interessantes. O docente A fez uma comparação dessas aulas com a possibilidade do aluno ter que pagar em outro lugar por essa mesma aula “(...) o aluno ia pagar pra fazer um curso desses bem mais caros, pelo menos aqui ele faz de graça e garante uma profissão”.

### *3- Alunos reprovados no Programa*

O objetivo desse item é verificar se há uma coerção por parte da SEEDUC para que o aluno não fique reprovado ou se existe uma “pré-disposição” para a não reprovação por parte desses professores. É importante ressaltar que altos índices de aprovação numa turma e

consequentemente na escola contribuem para alcançar a meta e manter uma nota satisfatória no IDERJ. Mesmo este índice não contribuindo para as notas do IDEB, a taxa de fluxo (aprovação) sustenta o sistema de bonificação.

Mesmo assim, nenhum dos seis entrevistados mencionaram o sistema de bonificação da SEEDUC e a taxa de aprovação. Três professoras (docentes C, D e E) comentaram que só se reprova por evasão, o aluno que frequenta dificilmente é reprovado. Duas delas ainda mencionaram a aprovação por NOA (nova oportunidade de aprendizagem), muito comum em programas de aceleração e EJA. Assim se a primeira avaliação não foi satisfatória, aplica-se uma outra, até o aluno alcançar a média ou o professor avaliar que foi satisfatória. A docente E vai mais além:

Nos últimos dois anos houve uma maior evasão ou uma evasão velada. O aluno está ali por causa do bolsa família, por causa da frequência, mas não está participando e sabe que vai passar. Nos programas de aceleração é comum encontrarmos isso: o aluno ‘pinta e borda’ no regular, vai pro *acelera*, por exemplo e lá ele passa, sem o poder de síntese, sem explicar o que viu e aconteceu nas aulas, sem apreender e socializar. No início, tinha os mesmos problemas, só que o novo instigava os alunos. A partir do momento que o aluno foi percebendo que o estado não quer mais ele ali, ele não se interessou mais, sabia que ia passar. O estado quer ver a quantidade de formados e só (Informação verbal).

O docente B, único que não atuou no projeto também possui uma opinião que vai de encontro com a docente E “*não reprova, o objetivo é expulsar o aluno*”. Para esse professor especificamente, essa questão foi “perguntada” de outra forma, “Na sua opinião o Programa reprova? Por quê?” mas o objetivo do item e análise da categoria não sofreram alterações. Foi importante esse item também ser avaliado por um professor que não vivenciou o programa, até para confrontarmos com os que vivenciaram e sairmos do senso comum.

Os docentes A e F responderão apenas que “já reprovaram”. O docente A ressaltou que a reprovação ou reprovação acontece ao final do último módulo, depois de dois anos e a docente F, pelo alunos não alcançarem as médias necessárias.

#### *4- Consistência do material utilizado em sala (vídeos/cartilhas) com a estruturação do programa e a possível transformação cotidiana do aluno através desses instrumentos.*

Segundo a metodologia telessala, o aluno precisa ser protagonista de suas ações e essa “protagonização” está contemplada também nos materiais utilizados na metodologia atrelados à posição dos professores – que são mediadores. Essas condições, segundo o programa, são de extrema importância para a transformação cotidiana do aluno. Posto isso,

esse item possui como objetivo relacionar os materiais da metodologia utilizados em sala com a possibilidade de transformação do aluno, a qual chamamos de “ethos transformador”.

Dos seis entrevistados, três avaliaram que os materiais ajudam os alunos a mudarem de comportamento e visão de mundo. A docente F até confirmou que, pelo menos, 90% dos seus alunos saíram mudados. A docente D destaca que:

a turma era sempre dividida em grupos, tinha uma rotina que era para motivar e resgatar o aluno. E levar o que estava fora da sala de aula para a aula. Eu também tinha o *facebook* da turma, e seguia os alunos para saber o que estavam fazendo, repreendia quando necessário e elogiava também, eles eram os meus filhos (Informação verbal).

O professor A teve a seguinte posição:

“Sim. Os alunos que estavam metidos com o tráfico e ao entrar no projeto, mediante um professor que está ali também, comprometido com isso, mostrando a ele que o conteúdo pode pegar em qualquer lugar, mas ele precisa ter a sede do conhecimento, esse aluno vai se transformar.. Eu não utilizo muito o DVD como base, não me prendo a ele, alguns não são bons e o de história é o pior de todos, complexo e extenso demais, vou até colocar, mas não será a minha base” (Informação verbal).

Diante disso, fizemos a seguinte pergunta: Já deixou de colocar algum DVD? E obtemos a seguinte resposta: “*É importante que eu coloque porque a articuladora pode chegar à escola a qualquer momento ou até mesmo perguntar aos alunos. Quase sempre eu coloco o DVD, só quando não dá tempo mesmo, mas procuro passar outros vídeos, acho mais relevante*” (Informação verbal).

A visão desse professor foi interessante, porque este até afirma que os alunos se transformam, porém o professor precisa estar comprometido. E este comprometimento está relacionado, muitas vezes em ter a sensibilidade de ajustar as aulas, colocar o DVD somente como ponto de partida (ou nem mesmo coloca-lo, caso não dê tempo) e utilizar outros materiais que o professor achar mais interessante. O professor também deixa escapar, que alguns DVDs não são bons e reconhece que o de história “é o pior de todos”. É importante ressaltar que a formação do docente A é em história, por isso observou-se que este critica com bastante propriedade ao colocar essa questão, atrelado à necessidade em colocar o DVD devido à “visita” da articuladora na escola. Essa visita em questão terá uma maior ênfase na análise do próximo item.

De todos os professores que atuaram no programa, somente a docente F teve uma visão totalmente negativa com críticas aos vídeos:



“Não saem [os alunos] com ethos transformador. Os vídeos são relacionados a uma fábrica, isso molda os alunos para serem condicionados a esse lugar” (Informação verbal). Segundo a docente, é preciso o tempo inteiro adaptar porque o vídeo nem sempre é uma boa ferramenta e não fazia parte do universo do aluno, maioria jovem. Os vídeos são ambientados na década de 70 com vocabulário e vestimenta da época. Usa-se muito o ambiente de uma fábrica para as aulas de português, só que, “essa não é a realidade de um aluno do Ensino Médio, que dirá do fundamental” (Informação verbal).

Então a aula se torna um ambiente que acaba afastando, não é instigante porque não é a realidade do aluno ou como a própria docente reconhece, o ambiente da fábrica é proposital para aquele aluno se familiarizar com o possível lugar que irá trabalhar futuramente.

O professor B, apesar de não ter atuado no programa, também faz críticas quanto ao “modelo”, agora voltado para a parte didática: “*Já pensou ficar passando aqueles vídeos do telecurso e dar aquela aula ‘rasa’, sem poder se aprofundar no assunto? Não tem como esse aluno ser transformado. Conheço alguns vídeos de física e só um professor dessa área poderia explicar tais conteúdos*” (Informação verbal). A visão da docente C está condicionada à postura do aluno no programa, pois segundo ela, alguns alunos saem transformados, outros não, “*porque a maioria entra por causa do diploma*” afirma. A visão da docente F já foi discutida aqui. Esta foi a única profissional que não conseguimos entrevistar pessoalmente. Como vimos, a docente afirmou que os alunos saem transformados. Porém, não no momento da pergunta, mas no final do questionário, a docente mencionou que não foi perguntado, mas achou válido ressaltar que o material do programa precisa ser renovado, uma vez que, “*tem aulas que estão ultrapassadas, o que, em muitas situações, torna-se motivo de chacota para os alunos*”.

Analisando esse ponto, nos deparemos com uma dúvida, própria de qualquer pesquisa: bom, a questão do material e instrumentos utilizados em sala foram mencionados na categoria relação/prática, justamente para sabermos a relação dos materiais do programa com a transformação dos alunos. Os professores que encontraram incoerência nesses materiais, colocaram seus pontos de vista nesse item. Assim, como a docente ressaltou também a incoerência dos materiais, achamos importante relatarmos nesse item, igualmente como os demais professores o fizeram. Ao chegarmos a essa conclusão, foi passado outro email a fim de que a professora explicasse mais, já que os materiais são motivo de “chacota”. Obtivemos a seguinte resposta: “*Os vídeos são principalmente da década de 90, somente os de Geografia são um pouquinho mais recentes, tipo 2002. Com relação ao material impresso o problema é o de Português, já que varias mudanças ortográficas ocorreram*” (Informação via e-mail).

Essa informação é muito parecida com o relato da docente E – a temporalidade dos vídeos. Talvez, como esta docente participou do projeto no início, os vídeos foram atualizados: da década de 70 para a década de 90! E essa questão da temporalidade pode sim, fazer com o aluno fique desestimulado ou diante dessa contradição o papel do professor será ainda mais importante (comparando os relatos dos docentes A e F, que mencionaram as falhas do material, mas que há sim transformação do aluno) já que este precisará contornar os desvios do material cujo objetivo é fazer com que o aluno seja autônomo.

### *5 - Autonomia do professor e do aluno perante o programa*

Esse item discorre sobre a autonomia do professor e do aluno na visão de cada um dos docentes. A maioria das respostas dos professores condiz com o que eles defenderam nos itens anteriores e muitas respostas são até parecidas com outros itens, porém, ao contrário do que se imaginava as respostas foram breves e muitas não contemplaram os dois pontos de vista: a autonomia do aluno e do professor. Nesse caso, os professores discorrerem mais em relação à autonomia do professor, deixando subentendido que a autonomia do aluno está condicionada à autonomia daquele.

Docente A: O programa possui o seguinte material básico: DVD + material didático que chega a apenas 25%. O restante é com o professor, toda aula eu preciso planejar e o professor apoiador quando vai visitar a turma, anota qualquer inovação que o professor usou e se deu certo. O currículo da telessala foi adaptado para o estado, não há espanhol no estado. Há sim um material pronto que vem da secretaria, mas tem como adaptar para a realidade daquela turma. Exemplo: eu prefiro dar apenas uma aula por dia e não seguir a cartilha da SEEDUC. Cada módulo, o aluno vai sair com tudo dado mesmo. Mesmo assim, tem professor que não dá aula naquele dia e diz que deu, tem professor que não faz nada e diz que faz, é bem parecido com o regular, tudo depende do professor. Eu acho ruim, duas ou três disciplinas por dia e o calendário pronto e mesmo tendo duas datas para percurso livre de matemática, dou a aula quando achar melhor.

Docente B: O professor e muito menos o aluno não tem autonomia, já que é preciso passar um DVD e utilizar os materiais da Fundação.

Docente C: O professor tem autonomia, mas não dá pra trabalhar por completo, já que não domina a disciplina.

Docente D: Ao longo do projeto, o aluno vai se soltando, desde arrumar a sala até uma apresentação de trabalho. O professor também é autônomo, há um supervisor, mas ele vem para ajudar e não para fiscalizar. Em uma avaliação, um aluno não sabia o que era as quatro operações, nesse sentido tive que voltar em uma matéria que não estava prevista pra ensinar as quatro operações, a aula nesse dia saiu do previsto.

Docente E: O professor tem autonomia, porém o aluno não, na verdade ele está ali para passar de ano, os próprios materiais não passam essa ideia de autonomia, vai depender muito do aluno.

Docente F: Nós tínhamos autonomia já que podíamos adequar o programa as nossas necessidades, não éramos limitados ao uso somente do material da fundação. Os alunos também não eram limitados.

Ao analisarmos os discursos dos docentes, pelo menos em três discursos encontramos diferentes contradições tanto na teoria como na prática, seja do professor ou do aluno. ao enumerarmos, chegamos a seguinte constatação: a única professora que observou uma contradição na prática autônoma entre as duas categorias foi a docente E, ao relatar que “o professor tem autonomia, porém o aluno não (...)”. Justificando que o aluno não tem autonomia porque os materiais utilizados na metodologia não levam a isso, aí irá depender que o aluno perceba e crie a sua autonomia. Também percebemos uma contradição no discurso da docente C, ao relatar que o professor tem autonomia, embora não dê para trabalhar por completo devido ao domínio das disciplinas.

A contradição na forma e no conteúdo do programa também foi percebida no discurso do docente A: pois bem, a SEEDUC dá uma cartilha e um calendário pronto para o professor seguir, só que este, discordando da própria instituição, faz mudanças e dá a aula seguindo o seu próprio cronograma – mais produtiva – onde o aluno sai com o conteúdo internalizado. Sendo assim, o professor tem autonomia para mudar? Ou ele, que se importa com o aluno e “muda” ou adapta as suas aulas para ter um melhor desempenho e os seus alunos também? Já que, no final, segundo ele, isso não irá interferir no calendário?

Essa reflexão é de extrema importância para percebermos que é tênue o limite entre o controle da SEEDUC e a autonomia do professor. Autonomia esta que as docentes D e F relatam existir no programa tanto por parte do professor quanto por parte do aluno. No extremo, encontramos a visão do docente B: professores e alunos não são autônomos perante o programa.

#### *6 - O caráter crítico do programa e a renovação da atividade intelectual das massas*

Como vimos, um dos autores a qual a metodologia telessala se inspirou foi Antônio Gramsci e os seus conceitos de hegemonia cultural, intelectual orgânico e a defesa de uma educação popular. Assim, segundo a Cartilha “Incluir para transformar”, esse tipo de educação popular ao desenvolver intelectuais da classe trabalhadora, renovaria a atividade intelectual das massas para torna-las mais críticas da realidade apresentadas como naturais e imutáveis. Posto isso, o nosso objetivo nesse item foi relacionar, se os conceitos de Gramsci realmente norteiam o Programa Autonomia na visão dos professores entrevistados.

Dos seis entrevistados, quatro enfatizaram que o projeto não renova a atividade intelectual das massas. Isso foi até surpreendente, pois nos dois itens anteriores, alguns professores apontaram mudanças nos alunos provocadas pelo projeto, mesmo revelando falhas nos materiais. Dos outros dois, apenas uma, docente D, deixou claro que o Programa renova as massas. A docente C relatou novamente que entrou no Programa para não sobrar na escola e aumentar a sua renda, mas quando foi apresentada a metodologia, viu que esta possui uma proposta “onde o professor é o responsável por ampliar o universo do aluno” (informação verbal). Esta não informou se o programa renova a atividade intelectual das massas, mas também não o criticou, por isso partimos do princípio que a docente identificou que a metodologia proporciona isso, mas essa “criticidade” do aluno precisa partir do professor. Posição também da docente D:

Você da voz ao aluno, a partir do momento que você transfere responsabilidade a este, ele se torna mais crítico, é com essa voz que você precisa trabalhar, trazia o encarte do supermercado e levava para a sala de aula para trabalhar a realidade deles que é o objetivo do projeto. (Informação verbal).

Os outros professores, como já foi mencionado anteriormente, relataram que o Programa não renova as massas. Diante disso, dois desses professores – docente A e docente F – também se posicionaram que atuação do professor é de extrema importância para que essa “massa” se transforme em intelectuais orgânicos. E o motivo para isso *não* acontecer é que, segundo a docente F: “(...) *em determinados momentos, somente um ponto de vista é contemplado*”. (Informação Verbal). Perante essa informação, podemos chegar à conclusão que, para a devida docente, a formação do professor vai influenciar o modo como ele vai lecionar as suas aulas e pode ou não modificar a forma como os alunos veem o mundo. O docente A também acredita que a metodologia não vai transformar, porque menos de 10% dos alunos da rede estão no Programa Autonomia, então, segundo o professor “*vai ficar tudo na mesma*” (Informação Verbal). O docente ainda defende o que os outros já haviam falado sobre a metodologia ser boa, devido os autores, porém a diferença do seu discurso está justamente na iniciativa privada inserida no contexto da rede pública e diante disso, não é possível ter renovação intelectual das massas.

A docente E também faz críticas em relação à possibilidade do programa em renovar as massas e torna-las mais críticas: a professora cita novamente os vídeos, que apresentam sempre uma fábrica e o fato do programa atender “*alunos com problemas psicológicos e sociais, com o intuito de expulsá-los e retruca (...) como pode renovar as massas desse*

*jeito?*”. O único professor que não atuou no programa, o docente B, faz um paralelo das suas aulas experimentais do Ensino Médio Regular – aulas mais lúdicas de Física – com a possível aula que daria no Programa, seguindo uma cartilha, dando até três aulas no mesmo dia, não podendo se aprofundar. “*Se o professor não tem autonomia e muito menos o aluno como o programa pode formar intelectuais e renovar a massa?*” (Informação verbal).

#### 3.4.2.4 Síntese do “perfil dos professores”

Constatamos que os docentes que atuaram no programa, foram motivados por três elementos:

- 1 – questões financeiras;
- 2 – identidade com a proposta do programa;
- 3 – constrangimentos/coações

Esse último elemento de motivação não poderíamos deixar de citar nessa referida análise, uma vez que um dos docentes deixou claro em sua entrevista (docente C) que o que também a motivou a aceitar a proposta foi a possibilidade de continuar na escola. Sabemos todas as dificuldades de um professor conseguir dar aula perto da sua casa e os transtornos de ir para outra escola, nesse momento, na rede estadual de ensino. Conforme mencionamos anteriormente, não obtivemos dados se a referida docente foi coagida no sentido moral, porém, o que importa é que as “coações” dão mais visibilidade aos mecanismos de controle e direção do governo no que se refere aos docentes e tem clara relação com os aspectos organizacionais da rede que prevalecem no programa e são o que dá sustentação/motivação/sentido ao seu surgimento: parte da engenharia de ajuste da rede, envolvendo a citação de nichos de atuação da iniciativa privada. Mas, vimos também nas entrevistas que, há contradições, pois depois que os professores entram no programa, se envolvem com o mesmo.

Outro ponto importante é que, entre os professores entrevistados muitos já fizeram greve, mas, no atual contexto somente um professor aderiu à greve durante o período em que esteve no programa. Os demais não fizeram, seja por repressão pela Secretaria de Educação ou pelo fato de estar prejudicando o aluno. Embora uma maioria defenda a greve como instrumento de reivindicação.

Essa é uma amostragem muito pequena num universo de professores do Programa Autonomia. Mas dentro do universo da pesquisa, a maioria dos professores num atual contexto da parceria público/privado, sentiram-se atraídos pelo programa por causa da gratificação no salário e por uma nova metodologia para trabalhar com o aluno (incluindo também a docente C). Utilizaremos a afirmação de um dos docentes, onde diz que a gratificação falou mais “alta”, mas sendo “gratificação” o estado pode tirar a qualquer momento, e assim, que o professor sair do programa, perderia a gratificação. Muitos educadores se sujeitam à comodidade, retraídos por mudanças que até então demoram a acontecer. A descrença no sindicato também é um ponto importante para muitos professores não terem aderido às últimas greves, porém, muitas conquistas da classe trabalhadora foram por causa da greve. A reflexão de Paulo Freire (1996) é propícia para essa análise:

Se há algo que os educandos precisam saber, desde a mais tenra idade, é que a luta em favor do respeito aos educadores e a educação inclui que a briga por salários menos imorais é um dever irrecusável e não só um direito deles. A luta dos professores em defesa dos seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente tanto parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter a identidade do educando, a sua pessoa a seu direito de ser. Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente pensadas, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar (FREIRE, 1996 p.66-67).

#### 3.4.2.5 Síntese da “Concepção público-privado”

Constatamos nessa categoria que a metodologia do ponto de vista pedagógico é atraente, já que tem o lado humano e cria-se um vínculo maior entre o professor e o aluno que, segundo os professores, é fundamental para a metodologia funcionar. Mas, há críticas em relação ao ponto de vista político e ideológico, já que o programa é uma parceria com a iniciativa privada: o professor recebe uma gratificação e não um aumento de salário, a parceria não acaba com a “exploração”, não tendo o retorno de certas vantagens para a escola como um todo. Depois, de muito tempo, começa-se a perceber que a parceria também existe para expulsar aquele aluno repetente que fazia com que a “rede” não atingisse a meta do IDEB. Com isso, há uma regulação da cidadania: o aprendizado foi universalizado, porém

regulado. O programa faz com que o aluno consiga o tão sonhado diploma – segundo a metodologia formará cidadãos críticos – tendo a aliança aluno-professor como principal mecanismo. O papel do professor muitas vezes é esvaziado, devido à própria estrutura do programa - que está inserido numa gestão da rede estadual e que não está comprometida com a qualidade de ensino como um todo. O professor é o principal responsável para construir a autonomia do educando, mas

(...) o fato de não existir unidade entre escola e vida, não existe unidade entre instrução e educação. Dai porque é possível dizer que na escola o nexos instrução – educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e cultura que ele representa, e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos (...). se o corpo docente é deficiente e o nexos instrução – educação é relaxado, visando resolver a questão do ensino de acordo com os esquemas de papel nos quais se exalta o processo educativo, a obra do professor se tornara ainda mais deficiente: ter-se-á uma escola retórica, sem seriedade, pois faltará a corporeidade material do certo, e o verdadeiro será verdadeiro de palavra, ou seja retórico (Gramsci 1985 p.121).

A partir da reflexão de Gramsci, percebemos nos depoimentos que essa relação público/privado no geral causa grandes prejuízos ao aluno e professores, pois começa a exigir “meta, cota e nota”. A práxis entendida como uma unidade dialética entre teoria e prática não condiz com a proposta metodológica, como uma professora relatou “os professores capacitados deveriam lecionar (...) “. Os professores capacitados na visão dessa professora são os professores formados na área, só que a metodologia já capacita o professor para ensinar todas as disciplinas. Segundo a professora, os professores capacitados e formados na área na qual está lecionando, seriam mais críticos da realidade e do sistema. Até porque para Gramsci: (1995) “todos somos conformistas de um mesmo conformismo”, mas precisamos saber de que natureza histórica é essa conformidade ou essa massa humana a qual pertencemos. Isso já é o início para uma consciência crítica da realidade e para contornarmos os desafios da educação pública nesse contexto cada vez mais privado.

#### 3.4.2.6 Síntese da “relação teoria/prática”

Já mencionamos a questão da práxis e como ela é importante para orientar nossas ações e até mesmo para não cairmos na conformidade. Observamos que os materiais e

principalmente os vídeos da “telessala” não correspondem a realidade do aluno para alguns professores, e frisamos aqui que o docente A sendo professor de História, criticou o material de sua própria disciplina. Tivemos também a visão de que os alunos são condicionados a trabalhar em certos lugares como uma fábrica ou desempenhar serviços na área de logística e administração, uma vez que, eles saem com noções nessas áreas de atuação. O Programa “qualifica” os seus alunos? Ou escolhe o lugar para eles atuarem e a função que eles precisam desempenhar? Posto isso, assim que o educando participa do Programa, ele já tem um “lugar” pré-determinado com o “consentimento” da FRM e da própria SEEDUC. Diante dessa situação, se depender do programa, não há uma preocupação em despertar a autonomia do educando, mesmo desenvolvendo uma metodologia (contradições internas entre a teoria e a prática) própria pra isso. Nas entrevistas observamos que a “autonomia” irá depender do aluno: encontramos aí o sucesso por mérito que é a força motriz da metodologia.

O programa também parte do princípio que antes do aluno há um indivíduo que possui suas próprias convicções e que estas também podem ser desconstruídas. Nesse caso, temos novamente a “figura” do professor nesse processo: socializar, mobilizar, coordenar, avaliar e sistematizar (GUIMARÃES, 2013). A própria metodologia é inspirada em Gramsci e a formação de intelectuais, mas no discurso dos professores, encontramos contradições até quando eles afirmam que o professor tem autonomia perante o programa. Na verdade, observa-se que esse professor adapta da melhor maneira possível o tempo e o programa do curso para atender as necessidades do aluno “burlando” o próprio cronograma da SEEDUC.

Formar intelectuais orgânicos não é fácil, precisa ser dirigente e organizador do meio social. O professor, mais do que nunca, pode intervir na realidade desse aluno, a fim de que este possa também intervir na sua própria realidade, assumindo assim, a função de intelectual dentro da sua comunidade. Mas a própria pesquisa constatou que esses alunos não possuem autonomia, são condicionados a um lugar determinado e muitos só querem o diploma. Claro, essa educação e até essa metodologia na teoria, podem constituir a base do novo tipo de intelectual, embora, na prática, no atual contexto da rede estadual, o professor encontra dificuldades. Segundo Freire (1996), *estamos condicionados e não determinados*. Posto isso, só o fato de o aluno perceber que os vídeos são condicionados a eles irem para certo lugar e o próprio professor modificar o que acha que não é coerente, já determina que é possível mudar. Ao invés de uma liberdade burguesa, que pode e deve ser combatida, teremos a emancipação real, que, segundo Marx, não está atrelada a iniciativa privada. Os professores entrevistados deixaram claro que, a inserção da iniciativa privada no setor público pode ter sim obstáculos para as devidas mudanças na educação.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

*Eduardo Galeano*

No início deste estudo, levantamos algumas hipóteses que nortearam toda a pesquisa: o Programa Autonomia representa um paradoxo diante de sua própria proposta – formar indivíduos autônomos e críticos – pois representa uma parceria da rede estadual de educação do RJ com a iniciativa privada condicionada por planos e metas para alcançar índices satisfatórios no IDEB. A segunda hipótese está relacionada com a ressignificação do papel do professor e o ato de mediar esvaziado de seu significado original, uma vez que o professor regente no programa precisa ensinar todas as disciplinas do currículo atreladas aos materiais e vídeos do “telecurso”. E por último, o Programa Autonomia a partir de suas características organizacionais e o tipo específico de escolarização utiliza um discurso meritocrático (baseado no conceito de “alienação do trabalho”) a fim de manter o *status quo* desses mesmos estudantes pautado numa educação para o conformismo.

Como foi dito, não caberia neste trabalho analisar o programa do ponto de vista pedagógico, embora ao definir o seu *modus operandi* tenhamos nos esbarrado com questões desse tipo e foi justamente a metodologia do ponto de vista pedagógico (sem adentrarmos no “sequestro semântico” do conceito de autonomia) que, segundo os professores, funciona por ter um lado “humano” e que interfere na relação teoria-prática no diz respeito à função do professor. A análise documental juntamente com a pesquisa empírica nos mostrou que é muito tênue a disparidade entre teoria e prática tanto relacionada à autonomia dos alunos quanto a autonomia e função do professor perante o programa: os alunos veem vídeos do telecurso que possuem um material exclusivo e ao mesmo tempo possuem um professor “amigo” que está ali capacitado para mostrar o caminho para uma vida mais autônoma. Já o professor, mesmo tendo que lecionar todas as disciplinas, condicionadas ao material do telecurso, observa que nem sempre esse material faz parte do universo do aluno e utiliza outros materiais para então se chegar ao objetivo do programa – formar cidadãos críticos. Por essa ótica, identificamos que, segundo os professores entrevistados, o professor que atua no

programa possui autonomia para mudar os conteúdos, trabalhar outros temas, por exemplo. Mas, a autonomia e criticidade também dependerão do aluno. Utilizando a definição de Castoriadis (1991), que define o conceito de autonomia a partir de uma relação social, observamos que, nesse caso, a autonomia não é concebida como uma empreitada coletiva, uma vez que, não atinge a todos os envolvidos na referida “relação social” (alunos e professores do programa). Observa-se isso com mais clareza quando, esses mesmos professores reconhecem que o programa não renova a atividade intelectual das massas fazendo com que os estudantes interfiram na sua realidade.

Entendemos que, numa maior amplitude, o programa e o contexto ao qual está inserido representa um paradoxo - se analisarmos, todos os materiais e a proposta do programa no âmbito da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire. Não por acaso, a partir da análise dos próprios sujeitos envolvidos encontramos a persistência desse paradoxo. O binômio autonomia/regulação persiste nas falas dos professores entrevistados, confirmando a hipótese inicial da pesquisa. Por fim, o programa, ao “formar” alunos para as áreas de logística e administração atrelado ao fato de que estes precisem “sair” do sistema estadual sustenta o que Saviani (2007) defendeu sobre a pauta da educação sendo assumida pelo empresariado e ajustada à demanda da mão de obra e formação de consumidores.

Contudo, é preciso ressaltar que mesmo com todas as contradições que envolvem e identificam o programa (mecanismos de controle por parte da SEEDUC e as coações que envolvem os docentes), percebemos um movimento dialético: há contradições, mas, uma vez inseridos no programa, alunos e professores se envolvem e é isso que *dá certo*. Na verdade, a percepção do professor perante as contradições do programa ou pelo menos, o seu envolvimento com os alunos – numa dimensão mais sentimental – é o que mantém e sustenta o programa sob o ponto de vista positivo.

Sob outro ângulo, a pesquisa mostrou que, aparentemente o que se entende como um paradoxo não é, portanto, um paradoxo. Na verdade, é o que dá sustentação e sentido ao surgimento do Programa Autonomia – utilizando o discurso de “formar cidadãos autônomos e críticos”. O Estado capitalista, através de seus aparelhos ideológicos, tornam os interesses da classe dominante como se fossem interesses de todos, coletivos. Segundo Poulantzas (1971):

O Estado capitalista se constitui na representação dos interesses políticos da classe dominante quando, através do aparelho ideológico, dá legitimidade aos interesses dominantes como se fossem interesses coletivos. Apesar disso, como o Estado não representa apenas os interesses da classe dominante, ele também concede, pela sua própria estrutura, a garantia de alguns interesses econômicos das classes dominadas, eventualmente contrários aos interesses econômicos das classes dominantes, mas

compatíveis com os interesses políticos e com a sua dominação hegemônica (POULANTZAS, 1971, p. 11).

Nesse sentido, o que vemos, numa perspectiva da filosofia da práxis é que os sujeitos são produtores e produto da realidade na qual estão inseridos: é possível mudar conforme vimos nas entrevistas, contudo a estrutura social cria mecanismos de conformação, construindo o senso comum. Um exemplo são os DVDs de língua portuguesa ou de história contextualizadas dentro de uma fábrica – através da direção e do consenso, as classes buscam exercer sua hegemonia no âmbito da sociedade civil (COUTINHO, 1994), articulando e reproduzindo as relações de poder.

Para Gramsci, “toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica” e essa relação pedagógica não está restrita aos sistemas escolares. Educação é muito mais do que instrução escolar. A educação equivale simplesmente às operações fundamentais de hegemonia e, que a burguesia difunde sua concepção de mundo através de “uma ampla rede de organizações culturais, movimentos políticos e instituições educacionais (...)” (BUTTIGIEG *apud* COUTINHO *et al*, 2003, p. 46). Por isso, para uma “escola”, propriamente dita, formar cidadãos, para uma relação entre professor e aluno ser realmente profícua, a escola precisa quebrar a barreira entre instrução e educação, ou seja, entre escola e vida. Mas, não uma barreira “maquiada” pelo discurso ideológico do mérito, em que perpassa toda uma regulação, ou na expressão de Gramsci, uma “revolução passiva” ou “uma revolução sem revolução”, realizada, por meio de uma modernização social, política e econômica sem alteração das classes no poder e, portanto, sem a superação das desigualdades e hierarquias fundamentais” (ALGEBAILLE, 2009 p. 63).

Fazer um movimento efetivamente “revolucionário”, não no sentido do jovem Marx, no momento do “Manifesto”, mas no sentido de “transformação” da realidade social é uma tarefa árdua, porém necessária, pois, mesmo passados mais de 80 anos do início da Era Vargas, período em que houve uma regulação da cidadania, segundo Wanderley Guilherme dos Santos (1994), ainda podemos identificar elementos dessa regulação, vestindo-se com outros trajes. É importante ressaltar também, que antes da Era Vargas, os brasileiros ainda estavam “carentes” de direitos sociais, isto quer dizer que parte da população nunca teve uma cidadania plena, para depois ter uma cidadania regulada. Esta, por sua vez, produz uma alocação diferenciada dos sujeitos sustentada por uma hierarquia nas relações sociais vigentes. Sob essa ótica, a cidadania burguesa sempre se utilizou do discurso de igualdade a partir de uma ideologia democrática, diferenciando e compensando parte da população.

Se antes não existia o acesso a certos direitos ou sabíamos identificar com facilidade quem era cidadão e quem era somente pré-cidadão, atualmente, com a expansão do ensino, com o acesso a bens e serviços e principalmente com uma Constituição Cidadã (1988), o ideal de universalização e de uma cidadania plena parecem ser valores superados e alcançados nesse Terceiro Milênio, pelo menos, no Brasil. Mas a lógica, *universalização com diferenciação*, principalmente no âmbito educacional ainda continua “valendo sem prazo de validade”, ou seja: alcançando todos com a *mesma* escola e diferenciando *na* mesma escola.

Na verdade, a escola se expande “*se* diferenciando” em toda a história do ocidente. A diferenciação é constitutiva do regime de universalização, o problema é que no contexto capitalista, a universalização aparece como uma promessa “que vai se realizar em algum momento” numa escola para todos. Daí as formas legítimas de diferenciar para expandir a escola – o Programa Autonomia é um exemplo disso: realiza uma engenharia na rede estadual de ensino do RJ, diferenciando a oferta educacional para garantir que os alunos com desvio idade-série “aprendam” e não “evadam” a escola. Mediante isso, a diferenciação produz desigualdade, reitera e legitima, apresentando dados positivos.

Com esses novos e ambiciosos trajes, a ideologia neoliberal e as relações de força entre Estado, mercado e sociedade civil com metas vindas de “cima para baixo”, gerem a população minuciosamente, no detalhe. Sob essa ótica e com vestes que parecem ser “universalizantes”, a educação, que deveria ser um mecanismo de transformação e emancipação, possui como objetivo educar para o que já está previsto, ao que já se é esperado, um *mecanismo de conformação* para a classe trabalhadora – a ideologia do “capital social” sustenta essa nova fase do sistema capitalista.

Os “não” incentivos às políticas educacionais de “caráter universalizante e democrático”, eclodiram, principalmente em 2016, no que podemos chamar de contra hegemonia em resposta ao plano de metas da rede estadual de ensino. Diferentemente das outras greves, onde observava-se pouca adesão dos profissionais de educação, a mais recente teve adesão de mais de 70% da categoria. Entre as pautas dessa “greve histórica” – denominação dada pelo SEPE – estavam o reajuste de 30% do salário dos professores, além de outras exigências que constituem um direito da categoria: melhorias nas condições de trabalho e reserva de um 1/3 da carga horária para planejamento (Lei Federal nº 11.738/08). Uma das pautas antigas e que foi cada vez mais questionada com a retirada de dois tempos das disciplinas de sociologia e filosofia na segunda série do Ensino Médio foi a de “Nenhuma disciplina com menos de dois tempos”, com o intuito de contemplar além das disciplinas já citadas as disciplinas de Educação Artística e Língua Espanhola.

Nessa última greve, vimos também a força do movimento estudantil: em apoio aos profissionais de educação os estudantes secundaristas da rede estadual de ensino do RJ, organizados pela AMES-RJ (Associação Municipal dos Estudantes Secundaristas do Rio de Janeiro), ocuparam cerca de 70 escolas em diferentes regiões do estado. Algumas pautas iam ao encontro dos profissionais de educação, como eleições diretas para direção e fim do SAERJ. Outras pautas eram específicas do movimento estudantil, como as eleições para os grêmios estudantis e melhorias na infraestrutura das escolas, dando uma singularidade à luta dos trabalhadores da educação.

Esse protagonismo juvenil dando contorno ao movimento “Ocupa Tudo!” e “Ocupa Escola” teve representatividade também no estado de São Paulo no final de 2015. Apoiado por instituições como a União Nacional dos Estudantes (UNE) e União Brasileira dos Estudantes secundaristas (UBES), em São Paulo as ocupações ocorreram devido à medida de Geraldo Alckmin sobre a reestruturação das escolas, colocando alunos da mesma faixa etária juntos, fazendo com que muitas escolas precisassem ser fechadas ou terem somente 1 segmento. Segundo o *site uol educação* (novembro, 2015) 93 escolas seriam fechadas, 754 teriam ciclo único e 311 mil estudantes seriam transferidos. O governo, segundo o movimento estudantil, não dialogou com pais e alunos tendo como principal objetivo da reforma cortar gastos. Depois da ocupação de 200 escolas, Alckmin voltou atrás.

No Rio de Janeiro, as ocupações tiveram concomitância com a atual crise financeira do estado que decretou “estado de calamidade pública” (Decreto nº 45.692 de 17/06/16), mas para muitos especialistas e inclusive para os servidores públicos estaduais a crise está atrelada aos incentivos fiscais, ao não pagamento de impostos concedidos a muitas empresas, cargos comissionados e as organizações sociais que encarecem o setor da saúde. Nesse sentido, a greve dos profissionais de educação teve conquistas na pauta pedagógica e mais uma vez não representou grandes ganhos na questão salarial. Dentre as conquistas da greve foi a inserção de dois tempos para as disciplinas de sociologia e filosofia (resolução 5440 de 10/05/2016) e eleição diretas para diretores de escola (Lei nº 7299 de 06/06/2016). O pacote meritocrático do Plano de Metas também ficou limitado: as avaliações diagnósticas SAERJ e SAERJINHO foram eliminadas e será discutida uma outra forma de avaliação que, na visão dos estudantes, poderá ser usada definitivamente para diagnósticos na educação e o fim da Gestão Integrada da Escola, a GIDE.

Diante disso, a grande mídia – os aparelhos privados de hegemonia, segundo Gramsci – defende o sistema de bonificações e criticou na época, a provável extinção do SAERJ. O jornal “*O Globo*” (18/05/16) alegou que “Após um período de pré-crise em que se

contabilizaram avanços no gerenciamento da educação fluminense, a secretaria tem dado maus passos (...)”. A matéria ressaltou os avanços no IDEB na gestão de Wilson Risolia sem, no entanto defender a educação de qualidade: “Os resultados no SAERJ eram tomados como parâmetro para a distribuição dos bônus, moderno instrumento de incremento do compromisso dos docentes e diretores de unidades com o aperfeiçoamento do ensino” (Idem, p.1)

Diante da defesa dos veículos de comunicação à gestão meritocrática, as conquistas do movimento secundarista e da greve dos profissionais de educação do RJ representam o início de uma luta bem mais ampla no âmbito nacional. Com o impeachment da então presidente Dilma Rousseff e a ascensão de Michel Temer à presidência da República, vemos regulamentações de medidas consideradas por setores de esquerda, movimentos sociais e os setores excluídos da sociedade um retrocesso e que afetam o Estado democrático de Direito. Uma das diversas medidas do governo Temer foi a “Reforma do Ensino Médio” (MP nº 746 de 22/09/2016). Apresentada como Medida Provisória (MP) e não como Projeto de lei (PL) não garantiu a discussão com os setores da sociedade, uma vez que reformulou esse importante seguimento da Educação Básica para tornar, segundo o Ministro da Educação Mendonça Filho, o Ensino Médio mais atrativo para os jovens.

A Reforma do EM se deu no momento em que o IDEB 2015 apresentou estagnação em todos os seguimentos da Educação Básica na maioria dos estados e também no Distrito Federal, tendo no Ensino Médio o seu pior resultado. A maioria dos estados não atingiu a meta, ficando abaixo do esperado (como vimos, o Rio de Janeiro depois de um período de “superação”, apresentou também uma estagnação). Gaudêncio Frigotto (2016), ao se pronunciar na ANPED (Associação Nacional de Pós Graduação em Pesquisa e Educação) ressaltou que, a reforma do Ensino Médio decreta a divisão exacerbada de classes sociais: uma escola para os ricos e outras para os pobres. Com essa reforma, disciplinas como sociologia e filosofia não serão mais obrigatórias e artes e educação física só serão obrigatórias no Ensino Fundamental.

O argumento de que há excesso de disciplinas esconde o que querem tirar do currículo – filosofia, sociologia e diminuir a carga de história, geografia, etc. E o medíocre e fetichista argumento que hoje o aluno é digital e não agüenta uma escola conteudista mascara o que realmente o aluno desta, uma escola degradada em seus espaços, sem laboratórios, sem auditórios de arte e cultura, sem espaços de esporte e lazer e com professores esfacelados em seus tempos trabalhando em duas ou três escolas em três turnos para comporem um salário que não lhes permite ter satisfeitas as suas necessidades básicas. Um professorado que de forma crescente adocece. Os alunos do Movimento Ocupa Escolas não pediram mais aparelhos digitais, estes eles

têm nos seus cotidianos. Pediram justamente condições dignas para estudar e sentir-se bem no espaço escolar (FRIGOTTO, 2016, p.2).

Além do mais, os alunos poderão escolher em qual das áreas darão maior ênfase de acordo com as disciplinas que tem maior afinidade (linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas) ou poderão escolher a formação técnica e profissional. Uma reforma que exclui os filhos da classe trabalhadora de ingressar nas universidades, pois que seus destinos são as carreiras de menor prestígio social e de valor econômico.

Uma reforma que retrocede ao obscurantismo de autores como Destutt de Tracy que defendia, ao final do século XIX, ser da própria natureza e, portanto, independente da vontade dos homens, a existência de uma escola rica em conhecimento, cultura, etc., para os que tinham tempo de estudar e se destinavam a dirigir no futuro e outra escola rápida, pragmática, para os que não tinham muito tempo para ficar na escola e se destinavam (por natureza) ao duro ofício do trabalho (FRIGOTTO, 2016, p.2).

Essa mais nova política de ajuste no âmbito da escola pública faz parte de um conjunto de medidas, cujos co-autores seguem a cartilha do Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio e que, como vimos, definem as diretrizes da educação pública. Esta também está ameaçada nesse atual governo devido a mais uma austeridade: a Proposta de Emenda Constitucional 241 ou PEC241 que nesse momento tramita no Senado com a nomenclatura de PEC 55.

Até o fechamento desta pesquisa, a PEC241 foi aprovada em segundo turno na Câmara dos Deputados e possui como premissa um limite anual de despesas para os três poderes ao longo das próximas duas décadas com o objetivo de conter a “crise” e a recessão que assola o país. Porém, para os pesquisadores contrários à PEC, o que vemos é uma ameaça às políticas sociais e para obedecer a regra do teto de gastos (a partir do momento em que a economia voltar a crescer, o gasto público como proporção do PIB passaria a diminuir), saúde e educação terão perdas incalculáveis nos próximos 20 anos.

Essa onda conservadora e o ataque, principalmente à classe trabalhadora e à escola pública, gratuita e de qualidade levou novamente à ocupação de instituições públicas (universidades e escolas) e algumas do setores privados como a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC-MG contra a PEC241/55 e a Reforma do Ensino Médio. Denominada de “Primavera Secundarista”, mais de 1000 instituições foram ocupadas em todo o Brasil.

A “contra hegemonia” vinda dos trabalhadores da educação, pesquisadores e principalmente da juventude critica também outros Projetos de Lei que estão em tramitação

no Congresso Nacional: PL 867/2015 e PL 193/2016. Denominados “Escola sem Partido”, esses projetos de lei tiveram início no Rio de Janeiro em 2014, apresentado pelo deputado estadual Flávio Bolsonaro (PSC-RJ) e pelo vereador Carlos Bolsonaro (PSC-RJ) com os ideais do advogado Miguel Nagib. Em entrevista a “Carta Maior” (20/07/2016) o professor Fernando Penna da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) critica o “Escola sem Partido” ressaltando que

uma das principais referências bibliográficas deles é o livro “Professor não é educador”, de um indivíduo chamado Armino Moreira. A tese central do livro é a dissociação entre o ato de educar e o de instruir. Educar seria responsabilidade da família e da igreja; os professores dentro da sala de aula estariam limitados a instruir, a transmitir conhecimento que é um dado bastante preocupante (PENNA, 2016, p.2).

Ora, a tese de que professor não é educador vai à contramão do que justamente defende Gramsci e suas formulações de escola única, intelectual e manual que coloca “o menino em contato, ao mesmo tempo, com a história humana e a história das ‘coisas’, sob o controle do professor”. A separação entre educar e instruir separa a “escola” da “vida”, ou seja, da vida do aluno principalmente aquele oriundo das classes populares. Ao mesmo tempo o “Escola sem Partido” critica o que Paulo Freire entende por “ensinar” que, como já foi citado aqui não é somente “transmitir conhecimento”.

Na verdade esse “projeto” – que está muito próximo de virar uma lei – defende que o professor não pode desviar da “matéria” em sala de aula, para comentar assuntos referentes à política, gênero ou classe, pois isso é uma “doutrinação ideológica”. É importante ressaltar que, segundo Penna, essa “doutrinação” não está explicitada no Projeto de Lei, por isso é preciso entrar nas redes sociais do grupo para saber exatamente o que defende. “Trata-se da tentativa de criação de um projeto de escola que remove, justamente, o caráter educacional desse projeto” (PENNA, 2016 p.2).

Analisando a “ideologia” do “Escola sem Partido”, da Reforma do Ensino Médio e tomando como base a nossa pesquisa a partir de um programa da iniciativa privada, o caráter “educacional” da escola fica esvaziado de seu sentido. As práticas hegemônicas em torno do capital proferidas pelo Banco Mundial, UNESCO e todos os organismos internacionais que as gerem, reproduzem valores “neutros” – segundo os intelectuais orgânicos do capital – como propriedade privada, meritocracia e responsabilidade individual. Quando os grupos hegemônicos delimitam valores, eles também estão tomando um posicionamento. É ideológico. E aí que está o perigo: é essa alienação de mediações de segunda ordem que gera



o conformismo, que subordina indivíduos, que “personifica” o capital, mas podemos perceber que essa “personificação” se dá de uma forma cada vez mais dialética: quando o sistema capital naturaliza as desigualdades, principalmente aquelas ligadas à educação e à cultura, na verdade ele quer reforça-las na sociedade.

De fato, o sistema do capital não conseguiria sobreviver durante uma semana sem as suas *mediações de segunda ordem*: principalmente o Estado, a relação de troca orientada para o mercado e o trabalho, em sua subordinação estrutural ao capital. Elas (as mediações) são necessariamente interpostas entre indivíduos e indivíduos, assim como entre indivíduos e suas aspirações, virando essas de “cabeça pra baixo” e “pelo avesso”, de forma a conseguir subordiná-las a imperativos fetichistas do sistema do capital. Em outras palavras, essas mediações de segunda ordem impõem à humanidade uma *forma alienada de mediação*. A *alternativa concreta* a essa forma de controlar a reprodução metabólica social só pode ser a *automediação*, na sua inseparabilidade do *autocontrole* e da *autorrealização através da liberdade substantiva e da igualdade*, numa ordem social reprodutiva conscienciosamente regulada pelos indivíduos associados. É também inseparável dos valores escolhidos pelos próprios indivíduos sociais, de acordo com suas reais necessidades, em vez de lhes serem impostos – sob forma de apetites totalmente artificiais, pelos imperativos reificados da acumulação lucrativa do capital, como é o caso hoje. *Nenhum* desses objetivos emancipadores é concebível sem a intervenção mais ativa da educação, entendida na sua orientação concreta, no sentido de uma ordem social que vá para além dos limites do capital (MÉSZÁROS, 2008, p. 72-73).

Cada vez mais e diante de uma nova crise o sistema capital reinventa-se, sobrevive. E, parafraseando Marx, sob a mesma condição: proclamando as diferenças dos homens como diferenças não políticas. O Estado elide formalmente sobre as diferenças (propriedade privada, cultura e ocupação) e isto lhe permite melhor dispor sobre elas, melhor governá-las. A educação e a escola precisam reinventar-se também, mas muito além dos limites do capital. As forças sociais e contra hegemônicas que mencionamos anteriormente são uma forma de reinvenção, de conscientização, de pôr limites às desigualdades e as diversas “formas” de uma “cidadania regulada”, *mas* isso é apenas o início de tudo. Há disputas, há negociações e vimos também que, o neoliberalismo não está acima de tudo e de todos. Contudo, se olharmos para os lados, as contradições existem. A última Constituição brasileira – *a cidadã* – não é, na prática, cidadã. A *regulação* da cidadania se estende em todos os âmbitos da vida social e diz, de fato, quem é *cidadão*. As políticas sociais são restritas a uma parcela da população e são moldadas por uma diferenciação interna, como as de saúde e educação, “que, num modelo ‘clássico’, tenderiam à universalização. No Brasil, elas se estruturam de forma bastante subordinada aos interesses de consolidação do novo modo de acumulação, que não incluíam a pretensão de incorporar o conjunto da população” (ALGEBAILLE, 2013).

Por fim, que esse estudo não se encerre por aqui, que ele possa abarcar outras realidades e alçar outros voos para desconstruir os mecanicismos na escola pública.

Mecanicismos que não são fatalismos e sim práticas sociais que se perpetuam na nossa sociedade, por isso passíveis de mudanças. Sendo assim, nada mais coerente que a citação de Freire (1996):

“Sempre recusei os fatalismos. Prefiro a rebeldia que me confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior que os mecanicismos que o minimizam” (p.115).

## REFERÊNCIAS

ALGEBAILLE, Eveline. **A expansão escolar em configuração**. Revista Contemporânea de Educação, vol. 8, n. 15, janeiro/julho de 2013, pp. 198-21.

\_\_\_\_\_. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

\_\_\_\_\_.FRIGOTTO, Gaudêncio *et al.* **Plano de Metas da educação do Rio de Janeiro: do economicismo ao cinismo**. Artigo publicado no Jornal “Folha Dirigida” (11/01/2011). Disponível em [http://www.seperj.org.br/ver\\_noticia.php?cod\\_noticia=1648](http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=1648), acesso em 20/10/2016.

ALVES, Rubem. **A complicada arte de ver**. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u947.shtml>, publicado em 26/10/2004, acesso em 16/10/16.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008 Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17/07/2008.

\_\_\_\_\_.Presidência da República. MEDIDA PROVISÓRIA No-746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016: Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 set. 2016.

\_\_\_\_\_.Presidência da República. DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abril. 2007.

\_\_\_\_\_.Ministério da Educação. Portaria 971 de 09/10/2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13/10/2009, pág. 52, seção 1.

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

\_\_\_\_\_.Plano Nacional de Educação (PNE)].**Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.86 p. – (Série legislação ; n. 125).

BUTTIGIEG, Joseph. Educação e hegemonia. COUTINHO, Carlos Nelson & TEIXEIRA, Andréa (org.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CANDIOTTO, César. **Cuidado da vida e dispositivos de segurança: a atualidade da biopolítica**. In: Foucault: filosofia e política. Belo Horizonte, Ed. Autêntica, 2012.

CARTA MAIOR. **O que está por trás do 'Escola Sem Partido'?** Disponível em <http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/OqueestaportrasdoEscolaSemPartido/4/36486>, acesso em 16/09/2016.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Tradução de Iraci D. Poleti. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CASTORIADIS, Cornelius. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

CHAVES, David Santos Pereira. Políticas Públicas e reconfiguração da escola pública: Programa Acelera Brasil. Anais do XV encontro regional de História da ANPUH – Rio, 2012, 10 págs.

CONNELL, R.W. **Pobreza e Educação**. In: GENTILI, Pablo (Org). Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p.11-40

COUTINHO, Carlos Nelson. A dualidade de poderes: Estado e revolução no pensamento marxista. In: **Marxismo e Política: a dualidade de poderes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. “La società civile in Gramsci e il Brasile di oggi”. In: **Relazione presentata allá II Conferência Internacional de Estudios Gramscianos**. Puebla: UAP, 2000.

ESTADÃO. “**Nota mais alta não é educação melhor**”. Disponível em <http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,nota-mais-alta-nao-educacao-melhor,589143,0.htm>, acesso em 16/09/2016.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

FERNANDES, José Antônio da Costa. **Uma concepção da filosofia política em Karl Marx**. In: Revista Espaço Acadêmico nº 86, jul-2008. Disponível em [www.espacoacademico.com.br/086/86fernandes.htm](http://www.espacoacademico.com.br/086/86fernandes.htm), acesso em 26/05/2015.

FOLHA DIRIGIDA (17/12/2012). **SEEDUC cria novas disciplinas e SEPE critica grade curricular**. Disponível em [www.folhadirigida.com.br/educacao](http://www.folhadirigida.com.br/educacao), acesso em 13/10/2016.

FONTES, Virgínia. Democracia. In: CALDART, R.S, FRIGOTTO, G, et al (Orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 190-8.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996  
 \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1975.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, Conhecimento, Consciência e a Educação do Trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: ARROYO, M. MINAYO, C. et al (Orgs). **Trabalho e conhecimento: Dilemas na educação do trabalhador**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Reforma de ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres**. In: Associação Nacional de Pós-Graduandos em Educação (Anped), publicado em 22/09/2016. Disponível em [www.anped.org/news](http://www.anped.org/news), acesso em 25/09/2016.

\_\_\_\_\_. **Os delírios da razão: Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional**. In: Gentili, Pablo (Org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**, 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 73-102

\_\_\_\_\_. CIAVATTA, Maria. **Perspectivas sociais da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades**. In: Educação & Sociedade: Revista de Ciências da Educação, Campinas, v. 32, n. 116, p.619-638, jul-set, 2011.

FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO. **Qualifica Educação Profissional**. Disponível em <http://www.frm.org.br/acoes/qualificaeducacaoprofissional/>, acesso em 01/08/2016.

G1, PORTAL DE NOTÍCIAS. **Governo lança reforma do ensino médio, veja destaques**. Disponível em <http://g1.globo.com/educacao/noticia/temerapresentamedidaprovisoriadareformadoensinomediouvejadestaques>, acesso em 25/09/2016.

\_\_\_\_\_. **RJ fica abaixo da meta estipulada pelo MEC em todos os níveis do Ideb**. Disponível em <http://g1.globo.com/riodejaneiro/noticia/2016/09/rjficaabaixodametaestipuladapelomecentodososniveisdoideb>, acesso em 22/10/2016.

\_\_\_\_\_. **“Parcerias levarão teleaulas a 211 mil estudantes em dez estados”**. Disponível em <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2014/05/parcerias-levarao-teleaulas-211-mil-estudantes-em-dez-estados.html>, acesso em 15/05/2014.

GADOTTI, Moacir. **A autonomia como estratégia da qualidade de ensino e a Nova organização do trabalho na escola**. In: Seminário Nacional Escola Cidadã: Aprender e Ensinar Participando. SME – Porto Alegre, 1994.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Adeus à escola pública. A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias**. In: Gentili, Pablo (Org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**, 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 215-237.

\_\_\_\_\_. **Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora**, 2007. Disponível em: [http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/sec21/%20chave\\_artigo.asp?cod\\_artigo=209](http://portalmultirio.rio.rj.gov.br/sec21/%20chave_artigo.asp?cod_artigo=209), Acesso em: 10/07/2015

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Plano Estratégico 2007-2010**. Disponível em [www.rj.gov.br/web/seplag/exibeconteudo?article-id=179302](http://www.rj.gov.br/web/seplag/exibeconteudo?article-id=179302), acesso em 21/03/14.

\_\_\_\_\_. **Plano de Governo do Rio de Janeiro, 2011-2014**. Disponível em [explicatudo.com/wp-content/uploads/2010/07/proposta\\_governo-3.pdf](http://explicatudo.com/wp-content/uploads/2010/07/proposta_governo-3.pdf), acesso em 21/03/2014.

\_\_\_\_\_. Relatório das ações realizadas: 3º quadrimestre de 2013. In: **Plano plurianual 2012-2015**. Secretaria de Planejamento e Gestão, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere. Vol. 3. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

\_\_\_\_\_. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Circulo do Livro, 1985.

\_\_\_\_\_. **Concepção Dialética da História**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995;

GUIMARÃES, Vilma. **Incluir para transformar: metodologia telessala em cinco movimentos**. Rio de Janeiro, Fundação Roberto Marinho, 2013.

HOLLANDA, Cristina Buarque de. **Teoria das elites**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011, p.7-13.

IDEB - <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>, acesso em 21/04/2014.

LEHER, Roberto. Prefácio. Uma penetrante perspectiva teórica para compreender como os dominantes dominam. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LIMA, Ana Cláudia & DUTRA, Francisco José. **Autoridade e autogestão pedagógica**. In: Revista Lentes Pedagógicas, Faculdade Católica de Uberlândia, vol 1, No. 2, Uberlândia, 2011.

MARTINS, Ângela Maria. **Autonomia da escola: a (ex) tensão do tema nas políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl, **Textos**, v.3. São Paulo: Edições Sociais, 1977.

\_\_\_\_\_. **O capital: crítica da economia política**, livro I, o processo de produção do capital, 24 ed. Tradução Reginaldo Sant'Anna. Civilização Brasileira: Rio de Janeiro, 2006b.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONASTA, Attílio. **Antônio Gramsci**. Tradução: Paolo Norsella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

MOTTA, Vânia Cardoso da. **Ideologia do capital social**. Rio de Janeiro: edUERJ, 2012.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias da burguesia brasileira para educar o consenso na atualidade**. São Paulo: Xamã, 2005.

\_\_\_\_\_. **Direita para o social e esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

\_\_\_\_\_. PRONKO, Marcela Alejandra. **O Mercado do Conhecimento e o Conhecimento para o Mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008;

O DIA. **Meio milhão de alunos somem das escolas da rede estadual**, matéria publicada em 01/02/2014. Disponível em <http://odia.ig.com.br/noticia/educacao/20140201/Meiomilhaodealunosomemdascolasdaredeestadual>, acesso em 20/10/2016.

O FLUMINENSE. **Municípios não atingem metas do Ideb 2015**. Disponível em [www.ofluminense.com.br/ptbr/educaçao/municipiosnaoatingemmetasdoideb2015](http://www.ofluminense.com.br/ptbr/educaçao/municipiosnaoatingemmetasdoideb2015), acesso em 22/10/2016.

O GLOBO. **Maus passos na educação fluminense**. Disponível em <http://oglobo.globo.com/opiniao/mauspassosnaeducacaofluminense19324760>, acesso em 25/07/2016.

\_\_\_\_\_. **“Notas do Ideb 2013 no ensino médio caem em 16 redes estaduais, e Rio sobe para quarto lugar”**. Disponível em <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/notas-do-ideb-2013-no-ensino-medio-caem-em-16-redes-estaduais-rio-sobe-para-quarto-lugar13840795#ixzz3IRnTUul3>, acesso em 06/09/2014.

\_\_\_\_\_. **PEC 241, um teto para os gastos públicos**. Especial Caderno de Economia 23/10/2016. Disponível em [www.globo.com/economia](http://www.globo.com/economia), acesso em 25/10/2016.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica a razão dualista/o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Marina Rodrigues de. **Autonomia e Criatividade em Escolas Democráticas: outras palavras, outros olhares**. 2012. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2012.

PANSARDI, Marcos Vinícius. Aspectos de uma revolução passiva: a educação no governo Lula. In: SCHLESNER, Anita (Org.). **Filosofia, Política e Educação: leituras de Antônio Gramsci**. Curitiba: UTP, 2014, p.177-192.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Reforma do Estado para a cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional**. São Paulo: Ed. 34; Brasília: ENAP, 1998.

PINTO, J.M.R, AMARAL, N.C, CASTRO, J.A. **O financiamento do Ensino Médio no Brasil; de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública**. In: Educação & Sociedade: Revista de Ciências da Educação, Campinas, v. 32, n. 116, p.639-665, jul-set, 2011.

POULANTZAS, N. Traços fundamentais do Estado capitalista. In \_\_\_\_\_. **Poder político e classes sociais**. Porto Novembro: Portucalense, 1971. p. 05-52

RIBEIRO, Marlene. Emancipação x Cidadania. In: CALDART, R.S, FRIGOTTO, G, *et al* (Orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 299-304.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEEDUC nº 4951 de 04 de outubro de 2013: Fixa diretrizes para implantação das matrizes curriculares para educação básica nas unidades escolares da rede pública e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Rio de Janeiro, 08/10/2013, p. 25.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEEDUC nº 5440 de 10 de maio de 2016: dispõe sobre o anexo II da resolução SEEDUC nº 5330/2015, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Rio de Janeiro, 11/05/2016, p. 12, parte I.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Resolução SEEDUC Nº 4295 de 04 de junho de 2009. Estabelece normas para o funcionamento do Projeto Autonomia visando à correção do fluxo escolar em distorção idade-série. **Diário Oficial do Estado**, Rio de Janeiro, 05 jun. 2009, Seção I, p.16.

\_\_\_\_\_. Secretaria Estadual de Fazenda. Decreto nº 45.692 de 17 de junho de 2016. Decreta Estado de calamidade pública, no âmbito da administração financeira do Estado do Rio de Janeiro, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Rio de Janeiro, 17/06/2016, pág. 1, parte I.

\_\_\_\_\_. Decreto nº44.187, de 07 de maio de 2013. Institui o Programa de certificação de servidores da carreira do magistério da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Rio de Janeiro, 08 maio de 2013, Seção I, pág. 1.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 344, de 22 de julho de 2014. **Define Diretrizes Operacionais para a Organização Curricular do Ensino Médio na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 22 de julho de 2014, homologado em 08/08/2014.

RISSATO, D, MARTINS, F.J, ALMEIDA, J.A.M. **Políticas Públicas compensatórias: uma discussão preliminar**. In: Seminário Nacional Estado e Políticas sociais, 5, 2011, Cascavel. Anais... Cascavel: UNIOESTE, 2011 15ps. Disponível em [http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario6/arqs/Trab\\_completos\\_politicas\\_seguridade/Políticas\\_publicas\\_compensatorias\\_discussao\\_preliminar.pdf](http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario6/arqs/Trab_completos_politicas_seguridade/Políticas_publicas_compensatorias_discussao_preliminar.pdf), acesso em 22/07/16.



SAVIANI, Demerval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.br>.

SHIROMA, Eneida Oto. Dossiê: **Uma Metodologia para Análise Conceitual de Documentos sobre Política Educacional**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

SILVA, V.A.C. **Políticas compensatórias**. In: OLIVEIRA, D.A; DUARTE, A.M.C; VIEIRA, L.M.F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010, CDROM.

SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DO RJ (Sepe). **Plano de Metas**. Cartilha de Informação, Rio de Janeiro, 2011, pp. 5-21.

\_\_\_\_\_. **Meritocracia na educação. Por que somos contra essa filosofia?** Cartilha de Informação, 2013, pp 3-17.

\_\_\_\_\_. **SEEDUC não mostra toda a verdade sobre o crescimento da rede estadual no IDEB 2013**. Disponível em [http://seperj.org.br/ver\\_noticia.php?codnoticia=5729](http://seperj.org.br/ver_noticia.php?codnoticia=5729) em 24/07/2016.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Cidadania e Justiça: a política social na ordem brasileira**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

SECRETARIA DE ESTADO DE PLANEJAMENTO E GESTÃO. **Planejamento Estratégico do Governo do Estado do Rio de Janeiro 2012-2031**, Rio de Janeiro, 2012.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (Seeduc). **Autonomia: projeto visa diminuir a distorção idade/série dos alunos da rede**. Disponível em <http://www.conexaoaluno.rj.gov.br>, acesso em 30/05/2012.

\_\_\_\_\_. **Planejamento Estratégico da SEEDUC**. Disponível em <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?articleid=374683>, 2011, acesso em 21/06/2015

\_\_\_\_\_. **“Wilson Risolia participa de encontro na Camara de Comércio França-Brasil”**. Disponível em <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=716885>, acesso em 21/04/14

\_\_\_\_\_. **Cerimônia na SEEDUC recebe formandos do projeto autonomia (17/12/2014)**. Disponível em <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?articleid=2284338> 1, acesso em 31/07/2016

\_\_\_\_\_. **Manual Projeto Autonomia 2010**. Disponível em [www.educacao.rj.br](http://www.educacao.rj.br), acesso em 30/05/2012.

TAMBERLINI, Ângela Rabello. **Antecipações da Pátria Educadora: um estudo de caso em um colégio estadual fluminense**. II CONEDU: Campina Grande, PB, 2015, 12 págs.

**Sites consultados:**

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP): [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

Instituto Airton Senna (IAS): [www.institutoayrtonsenna.org.br/](http://www.institutoayrtonsenna.org.br/)

Fundação Roberto Marinho (FRM): [www.frm.org.br/](http://www.frm.org.br/)

Movimento Todos pela Educação (MTPE): [www.todospelaeducacao.org.br/](http://www.todospelaeducacao.org.br/)

## **ANEXO - Questionário da pesquisa**

**Título da pesquisa: Cidadania regulada e reforma neoliberal: o caso do projeto autonomia na rede pública estadual do Rio de Janeiro**

**Pesquisadora:** Jaqueline Tavares de Souza

**Orientador:** Prof. Dr. Pablo Gentili

### **I. Identificação do entrevistado**

- a) Nome (se autorizado):
- b) Cargo/função em que atua na rede estadual de ensino:
- c) Graduação:
- d) Tempo de SEEDUC:
- e) Tempo de atuação no Programa Autonomia

### **II. Perfil dos professores do Programa**

- 1) Como você tomou conhecimento do programa? Foi convidado? No seu colégio, o diretor teve interesse em abrir a primeira turma do programa e você se candidatou?
- 2) O que leva/levou você a (não) atuar no Programa?
- 3) Você faz greve? Já fez greve em algum momento na rede? Por quê?

### **III) Concepção público/privado**

- 1) O projeto autonomia é fruto de parcerias da rede pública com a iniciativa privada, no caso com a fundação Roberto Marinho, qual a avaliação que você faz disso?
- 2) Estamos num contexto em que os profissionais de educação e mais especificamente os professores da SEEDUC estão tendo que se adaptar à mudanças conduzidas pela atual gestão

da secretaria, como parecerias com a rede privada, a perda da carga horária por causa do fechamento de escolas e a redução da carga horaria de disciplinas como sociologia e filosofia. No Projeto Autonomia um único professor leciona todas as disciplinas, para você, essa condição limita a atuação de outros professores em uma turma? Por quê?

#### **IV) Relação teoria/prática**

1) A proposta do programa é que se tenha uma telessala com os materiais e recursos, criando assim um ambiente acolhedor pro aluno: a) Isso acontece/aconteceu na escola? B) as atividades ficam/ficavam expostas? C) o espaço da telessala é/era dividido com outra turma num outro turno?

2) Fale um pouco sobre a experiência em lecionar outras disciplinas. E as aulas sobre “mundo do trabalho”?

3) Já reprovou algum aluno do programa? Por quê?

4) O Projeto foi inspirado na obra de Paulo Freire, “Pedagogia da Autonomia” com o objetivo de fazer com que o aluno seja protagonista de suas ações, que deve começar na sala de aula, para depois transformar o seu cotidiano e o mundo ao seu redor – proposta da metodologia Telessala. Devido a organização do programa e os materiais que o aluno utiliza (cartilhas/vídeos), este sai da sala de aula dia a dia com o “ethos” transformador?

5) Como você avalia a autonomia do professor perante o Programa? E a do aluno?

6) Você acredita que o Projeto Autonomia e a metodologia telessala pode renovar a atividade intelectual das massas, e torna-la mais critica das realidades que nos são apresentadas como naturais e imutáveis? Por quê?