



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Vera Lucia da Costa Nepomuceno

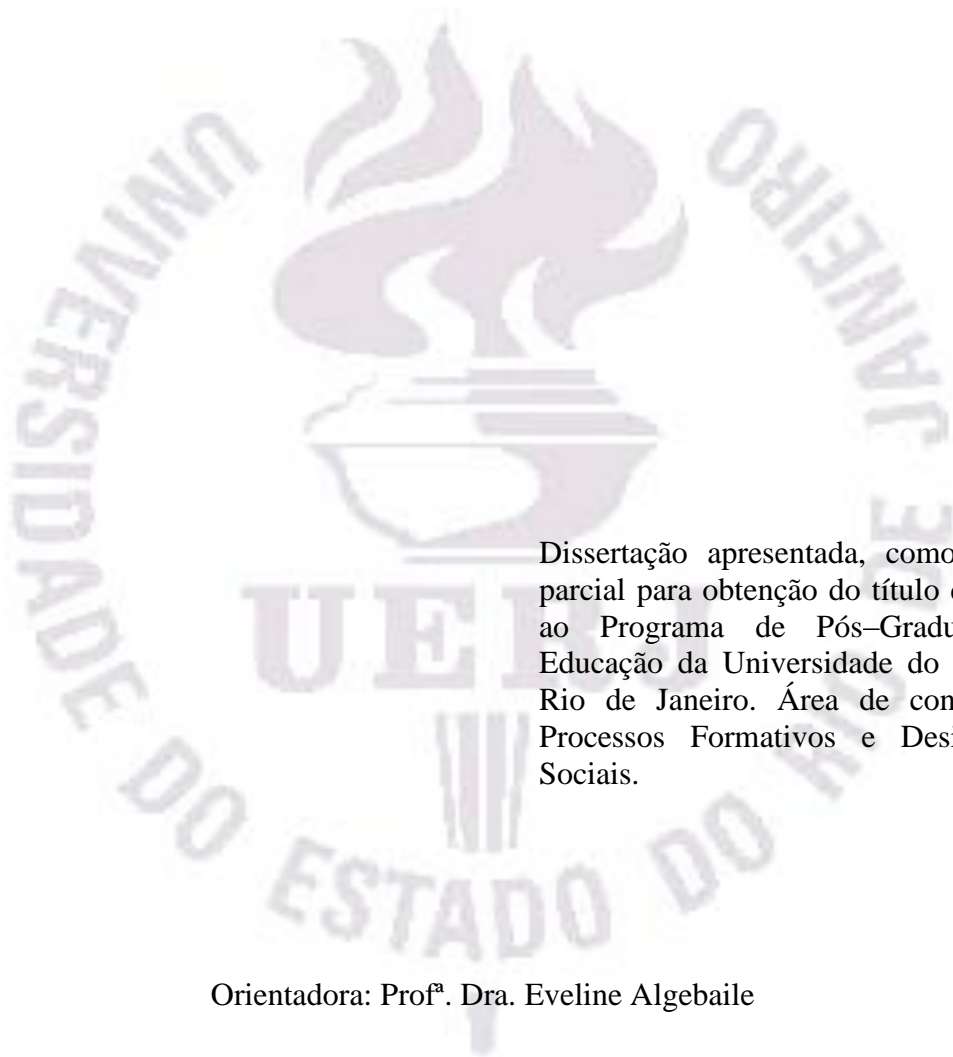
**O Plano de Metas e seus possíveis efeitos no trabalho docente na rede
estadual de ensino do Rio de Janeiro**

São Gonçalo

2014

Vera Lúcia da Costa Nepomuceno

**O Plano de Metas e seus possíveis efeitos no trabalho docente na rede estadual de ensino
do Rio de Janeiro**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Eveline Algebaile

São Gonçalo

2014

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

N441 Nepomuceno, Vera Lúcia da Costa.

O Plano de Metas e seus possíveis efeitos no trabalho docente na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro / Vera Lúcia da Costa Nepomuceno. 220f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Eveline Algebaile.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação e Estado – Rio de Janeiro (Estado) – Teses. 2. Educação – Política governamental – Rio de Janeiro (Estado) – Teses. I. Algebaile, Eveline. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 37.014.5(815.3)

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

Assinatura

Data

Vera Lúcia da Costa Nepomuceno

**O Plano de Metas e seus possíveis efeitos no trabalho docente na rede estadual de ensino
do Rio de Janeiro**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Aprovada em 21 de julho de 2014.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dra. Eveline Algebaile (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^ª. Dra. Lúcia Velloso Maurício
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Nicholas Davies
Universidade Federal Fluminense

São Gonçalo
2014

DEDICATÓRIA

*Ao meu querido pai, que soube me conduzir
as leituras dos livros e da vida*

(In Memoriam)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço e dedico este trabalho à minha família que, desde sempre, estiveram ao meu lado apoiando meus estudos. Agradeço a minha mãe exemplo de mulher lutadora e guerreira, que tantas vezes me ensinou a nunca desistir. Agradeço a atenção e o carinho que meus filhos dedicaram, especialmente nos últimos dias de tanta tensão. Ao Thales que trouxe paz e segurança no momento que mais precisei, ao Caio que sempre me incentivou e a minha filha/nora Babi, que sempre me apoiou. Ao Gerson, companheiro de vida e caminhada, pela paciência e compreensão dos intermináveis feriados e fins de semana que não pudemos estar juntos.

Agradeço a todos os amigos e camaradas que sempre me incentivaram e acreditaram que seria possível. São pessoas especiais que sempre souberam tornar a caminhada mais leve.

Agradeço e dedico este trabalho aos camaradas de luta e de militância, pois em cada um encontrei muitos motivos para não desistir.

Aos alunos, professores e técnicos administrativos do Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro da Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ).

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Grupo – THESE – Projetos Integrados de Pesquisas sobre Trabalho, História, Educação e Saúde, obrigada a cada um de vocês pelos debates e pelos momentos de orientação coletiva.

À minha querida orientadora Eveline Algebaile, pelo aprendizado, pelo respeito às minhas ideias, pelo companheirismo, paciência, dedicação e amizade.

Aos professores Roberto Leher e Lúcia Velloso pelas sábias orientações no exame de qualificação desta dissertação que muito me auxiliou.

Um agradecimento especial ao professor Nicholas Davies, por sua generosidade e colaboração.

Agradecemos a disponibilidade e participação dos professores e professoras da Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro que contribuíram através das entrevistas, possibilitando um reforço na realização deste trabalho/pesquisa.

Agradeço especialmente a militância da minha categoria no sindicato que faço parte, o SEPE, pois foi graças a esta luta em especial na cidade de Caxias, que tive a oportunidade de usufruir de uma licença remunerada que me possibilitou um tempo maior para os meus estudos.

Por fim queria agradecer a todos os que lutam e acreditam que através da participação consciente e coletiva podemos alterar a nossa realidade.

Expor aos oprimidos a verdade sobre a situação
é abrir-lhes o caminho da revolução.

Leon Trotsky

RESUMO

NEPOMUCENO, Vera Lúcia da Costa. *O Plano de Metas e seus possíveis efeitos no trabalho docente na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 2014. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Formação de Professores, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2014.

O tema desta pesquisa é o Plano de Metas e seus possíveis efeitos no trabalho docente, com domínio de interesse no estado do Rio de Janeiro, Brasil. O estudo também procura apresentar um breve e recente histórico das políticas de educação do Estado, no que tange ao período de transição do Programa Nova Escola para a implantação do Plano de Metas, procurando contextualizar o momento da implantação do Plano. Como desdobramento deste tema, busca-se de um lado, analisar as características, estratégias e desdobramentos do Plano. De outro lado, como o profissional docente se relaciona com estas mudanças e quais alterações elas promovem no seu trabalho. A pesquisa tem como marco principal as reformas que adequam o estado burocrático ao modelo gerencial e as reformas educacionais brasileiras iniciadas na década de 1990 e seus impactos nas políticas estaduais fluminenses, apontando como ambas interferiram nas condições de trabalho dos professores no período de 1990 a 2013, sendo que o foco do estudo é o período de 2011 a 2013, momento da implementação do Plano de Metas. As análises tiveram por base a realização de pesquisa qualitativa, constituída por análise documental e procedimentos complementares, tendo-se por referencial teórico central o autor italiano Antônio Gramsci. Seus estudos foram de grande valia para analisarmos o Plano de Metas como um programa de ação que a todo tempo combina coerção e persuasão, com vistas ao controle do trabalho docente e ao fortalecimento da hegemonia do projeto político governamental. Por meio de entrevistas semiestruturadas, como recurso complementar, foram obtidas informações relevantes a respeito da avaliação dos professores em relação ao Plano, às experiências vinculadas a sua implementação, bem como a respeito dos impactos do Plano no seu trabalho.

Palavras-chave: Trabalho docente. Plano de Metas. Responsabilização. Meritocracia.

Educação fluminense e reformas educacionais.

ABSTRACT

NEPOMUCENO, Vera Lúcia da Costa. *The Target Plan and its possible effects on teachers from Rio de Janeiro State*. Rio de Janeiro, 2014. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Formação de Professores, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2014.

This research focused on the Target Plan and its possible effects on teachers from Rio de Janeiro, Brazil. The study also seeks to present a brief resume on the recent educational policies of the State, based on the *Programa Nova Escola* - Target Plan transition, contextualizing with the implementation moment. As an extension of this theme, we try to find the characteristics, strategies and developments of the Target Plan. As well as how teachers relates with these changes in their workplace. The research has a main landmark on reforms that adapt the bureaucratic state in the management model and the 90's Brazilian educational reforms. Focused in their impact on Rio de Janeiro state policies, pointing out how both interfered in the working conditions of teachers between 1990 and 2013. With an extra attention to the period from 2011 to 2013 – Target Plan implementation years. The analysis were qualitative and the theoretical framework was the Italian author: Antonio Gramsci. His studies were important to the Target Plan analysis as a coercion and demand-control action program. Through semi-structured interviews methodology, we obtained the crucial elements to acquire the evaluation of teachers, in order to understand their experiences from the Target Plan implementation and verify their workplace impacts perception.

Keywords: Teacher work. Goals Plan. Accountability. Meritocracy. Rio education and educational reforms.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Gratificação dos professores e de funcionários administrativos.....	87
Tabela 2 –	Reestruturação das coordenadorias regionais da SEEDUC.....	113
Tabela 3 –	Funções estratégicas para a implementação do Plano de Metas.....	114
Tabela 4 –	Quantitativo por categoria dos Professores da SEEDUC/2011.....	116
Tabela 5 –	Professores contratados no ano letivo de 2011.....	116
Tabela 6 –	Nível de Pós-graduação/2011.....	117
Tabela 7 –	Salários aplicados em 2011.....	118
Tabela 8 –	Salários dos docentes da SEEDUC/RJ – Julho / 2013.....	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADE	Arranjos de Desenvolvimento Educacional
ALERJ	Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APERJ	Associação dos Professores do Estado do Rio de Janeiro
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Educação Superior
CAED	Centro de Apoio à Educação a Distância
CBN	Central Brasileira de Notícias
CECIERJ	Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEDERJ	Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CEP	Centro Estadual de Professores
CESGRANRIO	Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio
CESPEB	Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica e Políticas Públicas e Projetos Socioculturais em Espaços Escolares
CIDE	Centro de integração de Dados do Rio de Janeiro
CIEPS	Centros Integrados de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPF	Cadastro da Pessoa Física
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DEGASE	Departamento Geral de Ações Socioeducativas
DEM	Partido Democrata
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudo Sócio Econômico
DIESP	Diretoria das Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas
DO	Diário Oficial

EAD	Educação a Distância
EC	Emenda Constitucional
EF I	Educação Fundamental do 1º Segmento
EF II	Educação Fundamental do 2º Segmento
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMOP	Empresa de Obras Públicas
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPSJV	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
EUA	Estados Unidos da América
FAEP	Fundação de Apoio à Escola Pública
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro
FDG	Fundação de Desenvolvimento Gerencial
Fecomércio-RJ	Federação de comércio do Rio de Janeiro
FESP-RJ	Faculdade de Ensino Superior do Rio de Janeiro
FETRANSPOR	Federação das Empresas de Transportes de Passageiros do Estado do Rio de Janeiro,
FFP/UERJ	Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNCEF	Fundação dos Economiários Federais
FUP	Federação Única dos Petroleiros
GIDE	Gestão Integrada da Escola
GLP	Gratificação por Lotação Prioritária
GP	Ginásio Público
GQT	Gestão da Qualidade Total

IBEPP	Instituto Brasileiro de Educação e Políticas Públicas
ID	Indicador de Desempenho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDERJ	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
IF	Indicador de Fluxo
IFC/RS	Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social
IGAI	Instrumento Gerencial de Avaliação do Imóvel
IGE	Indicador Geral do Estado do Imóvel
IGT	Integrante do Grupo de Trabalho
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPERJ	Instituto de Previdência do Estado do Rio
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDO	Lei de Diretrizes Orçamentárias
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MBA	Master in Business Administration
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MST	Movimento dos Sem Terras
MUSPE	Movimento Unificado dos Servidores Estaduais
NCLB	No Child Left Behind
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ONGs	Organizações não Governamentais
OS	Organizações Sociais
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PAC	Plano de Aceleração
PAR	Planos de Ações Articuladas

PCCS	Plano de Cargos, Carreiras e Salário
PDCA	Plan, Do, Check, Act
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PFL	Partido da Frente Liberal
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Plano Plurianual
PPP	Parceria Público Privada
PPS	Partido Popular Socialista
PROEIS	Programa Estadual de Integração de Segurança
PRO-INFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
RECAP	Refinaria de Capuava
REPAR	Refinaria do Paraná
REPLAN	Refinaria de Paulínia
RET	Regime Especial de Trabalho
REVAP	Refinaria de São José dos Campos
RPBC	Refinaria Presidente Bernardes- Cubatão
SAEB	Sistema de Avaliação Básica
SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro
SAERJINHO	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro, bimestral

SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEAP	Secretaria de Administração Penitenciária
SECT	Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEEDUC/RJ	Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro
SEP	Sociedade Estadual dos Professores
SEPE	Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro
SEPLAG	Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão
SPAECE	Sistema Permanente da Avaliação da Educação Básica em Ceará
THESE	Projetos Integrados de Pesquisas em Trabalho, História, Educação e Saúde
TIC	Tecnologias de Informática e Comunicações
TPE	Todos pela Educação
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRJ	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das nações Unidas para a Infância
UPP	Unidades de Polícia Pacificadora
UPPES	União dos Professores Públicos do Estado
UPRJ	União dos Professores do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	17
1	MUDANÇAS NO ESTADO E NOVAS ORIENTAÇÕES DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL.....	37
1.1	Especificidades do Estado e das Políticas Sociais no Brasil.....	39
1.2	Mudanças Econômicas e Sociais a partir da Década de 1970 e a Reconfiguração do Estado.....	46
1.3	A reforma do Estado no Brasil.....	51
1.4	A Perspectiva Gerencialista.....	55
1.5	Operando por metas.....	61
2	OS AJUSTES NA EDUCAÇÃO ESTADUAL FLUMINENSE.....	69
2.1	Alguns pressupostos iniciais: políticas de avaliação na lógica neoliberal e <i>accountability</i>.....	71
2.2	O Programa Nova Escola – Educação numa Perspectiva Gerencialista.....	78
2.2.1	<u>Projetos em disputa</u>.....	79
2.2.2	<u>Implantação e Consolidação do Projeto Nova Escola</u>.....	83
2.2.3	<u>O longo percurso para o fim do Nova Escola</u>.....	93
3	O AVANÇO DO CONSENSO: A CRIAÇÃO DO PLANO DE METAS.....	100
3.1	Em qual contexto surge o Plano de Metas?.....	101
3.2	Adequar a Rede para melhor gerenciar.....	111
3.3	Características do Plano de Metas.....	114
3.3.1	<u>Remuneração Variável</u>.....	118
3.3.2	<u>Gestão Integrada da Escola (GIDE)</u>.....	129
3.3.3	<u>Currículo Mínimo</u>.....	135
3.4	O que significa o Plano de Metas para a Escola Pública?.....	137

3.5	O que significa o Plano de Metas para o Docente?	140
3.6	Possíveis alterações no trabalho docente com a implementação do plano de metas	146
3.6.1	<u>A intensificação e complexificação do trabalho docente</u>	148
3.6.2	<u>Desprofissionalização do trabalho docente</u>	151
3.6.3	<u>Proletarização do trabalho docente</u>	153
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
	REFERÊNCIAS	163
	ANEXO A – Carta do candidato Sérgio Cabral enviada para casa dos profissionais de educação	178
	ANEXO B – Metas do IDERJ para o ensino regular	179
	ANEXO C – Metas do IDERJ para o Ensino Médio	180
	ANEXO D – Da coluna Informe do Dia, do jornalista Fernando Molica	181
	ANEXO E – Instituto de desenvolvimento Gerencial: Material de apoio	182
	ANEXO F – Entrevista padronizada	210
	ANEXO G – Roteiro de entrevista	216

INTRODUÇÃO

Recentemente, tive a oportunidade de retornar aos bancos da universidade. Participei do Curso de Especialização Saberes e Práticas na Educação Básica em Políticas Públicas e Projetos Socioculturais em Espaços Escolares (CESPEB/2010), oferecido aos docentes das redes públicas, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, (UFRJ). Na ocasião, estávamos ainda sob o impacto das medidas anunciadas pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), que apresentava a implantação de mais um programa educacional “redentor”, o Plano de Metas da Educação.

Como professora e militante, buscava respostas que pudessem ajudar a localizar, compreender e dirimir a crise pela qual passava a educação pública brasileira, e em especial a do estado do Rio de Janeiro. O CESPEB foi um caminho trilhado que contribuiu com a minha formação nessa direção, propiciando o aprofundamento teórico e a discussão sobre a construção de alternativas relativas às questões que eu levava. Apresentei como trabalho final a monografia *“Por que a Educação do Estado do Rio de Janeiro vai mal?”*, um trabalho ao longo do qual se desvelaram pistas para a compreensão do mundo globalizado e das Reformas do Estado implicadas nesse contexto, responsáveis pelos ajustes pelos quais a educação pública estava passando nos últimos anos.

Diante desta realidade tão intensa e conflitante, ocasionada por mudanças sistemáticas em relação à educação pública, ao trabalho e à carreira docente, comecei a me dedicar à elaboração de um projeto de estudos que pudesse dar curso ao que havia se iniciado no CESPEB.

Ao longo de uma trajetória como educadora e ativista, e também como parte dos quadros da direção do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEPE), tive condições de vivenciar, com propriedade, as nervuras de uma educação pública condicionada a um ensino flexível e compensatório para as classes populares. Militei em muitas greves em que parte da categoria parecia desacreditar na ação concreta da luta coletiva. As críticas às inúmeras direções assumidas pelo sindicato também eram constantes, mediante um pensamento muito influenciado pelo imediatismo do desejo da mudança da situação concreta de desmonte do “público”.

A partir dessas experiências da militância com a classe trabalhadora, em especial, com a figura docente feminina – que possui estafantes jornadas duplas de trabalho, vivenciadas no meu cotidiano –, e exercendo a função de professora, fui também construindo inúmeras

indagações acerca do processo de constituição de modificação da profissão docente. Meu cotidiano, como militante, proporcionava-me uma aproximação maior com a categoria e, ouvindo seus anseios e frustrações, pude identificar importantes aspectos da precarização do trabalho no contexto neoliberal, tanto na esfera micro, através das experiências dos professores, quanto no plano macro, com a implementação de programas educacionais de lógica produtivista e mercantil.

Nessas circunstâncias, fui percebendo que, embora a luta diária da militância desvelasse importantes contradições do mundo real, ela não me fornecia respostas a inúmeras questões. Seria necessário, então, “ampliar o olhar” diante de tais indagações, através de uma compreensão teórica amadurecida que fornecesse subsídios para o entendimento dessa realidade sócio-histórica e das especificidades da rede estadual de ensino público do Rio de Janeiro, potencializando a militância.

Representando um elemento marcante na história da educação pública no estado do Rio de Janeiro, bem como na luta contra a recente implementação do Plano de Metas da SEEDUC, em 2011, uma forte greve foi deflagrada pelos profissionais de educação lotados nesta Secretaria. A greve se fortaleceu por meio da grande adesão de professores, formada na sua maioria por jovens profissionais recém-ingressos na Rede Estadual,¹ com manifestações expressivas da categoria, que recebeu forte aclamação social. Houve uma radicalização do movimento e os profissionais em greve acamparam na porta da Secretaria Estadual de Educação (no centro do Rio de Janeiro) durante o mês de junho, período normalmente de recesso escolar. Todos esses acontecimentos me impulsionaram ainda mais a, finalmente, tentar ingressar na pesquisa acadêmica, para o entendimento maior das questões gerais acerca da Educação. Neste momento de pós-greva/2011, nada mais mobilizador e instigante do que o desafio de pesquisar e analisar o Plano de Metas.

No processo de discussão para a seleção do Mestrado, ao procurar uma linha de pesquisa no campo da Educação, que correspondesse à proposta do projeto pensado, identifiquei-me com a Linha de “*Políticas, Direitos e Desigualdades*”, no curso de Mestrado em Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, FFP/UERJ, por compreender que o objeto a ser investigado – o “Plano de Metas” da rede estadual de ensino – estava interligado à manifestação das desigualdades sociais e educacionais existentes no Brasil e, em particular, no estado do Rio de Janeiro.

¹ Segundo dados da própria SEEDUC, em seu documento “*Um Panorama da Educação no Estado do Rio de Janeiro*”, de 2012, a carência de professores aumentou, passando de 11.773 docentes, em fevereiro de 2010, para 1.559 docentes em novembro de 2011, o que equivale a uma redução de quase 87% no período.

Em recente atualização do ranking do Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM de 2011², observa-se um grande “abismo educacional” entre educação pública e educação privada, tendo em vista o quadro de colocação de nove escolas privadas do estado entre as vinte melhores escolas do país. Nenhuma escola pública estadual ou municipal do Brasil ficou entre as cem escolas de melhor posição no ENEM, e as escolas estaduais do Rio de Janeiro, num universo de mil escolas, sequer apareciam nesse ranking. Por mais que o Plano de Metas estabelecesse como referência os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)³, pois o objetivo anunciado era de colocar a educação fluminense entre os cinco melhores estados até 2013, não podemos desconsiderar os dados do ENEM, que também revelavam desigualdades relevantes.⁴

É importante destacar que esses resultados são dados que servirão como referência para o presente estudo, mas que, na sua base, representam a lógica mercantil, pois revelam uma concepção de educação onde o conhecimento válido é o que pode ser mensurável, quantificado, demonstrado e comparado. O IDEB se transformou em uma ferramenta estratégica de gestão, pois tem sido com base nele que se traçam as metas que a escola e os professores devem atingir; logo é utilizado para aferir as metas, tornando-se elemento constituinte de uma lógica que define uma função para a escola e para o trabalho docente que impõe cada vez mais o controle do tempo e a aferição de resultados, transformando a educação pública num produto.

Frente a esse quadro, entendi que um estudo sobre a incidência das políticas educacionais sobre o trabalho docente, em uma rede pública de ensino, como a do estado do

² Resultado do ENEM em 2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/2011/09/enem-2010-tem-somente-13-escolas-publicas-entre-cem-melhor>>. Acesso em: 10 out. 2011.

³ *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*, indicador sintético de desempenho educacional de alunos e instituições de ensino, resultante da combinação de dados de avaliações externas e censos escolares a cargo do governo federal.

⁴ Em recente estudo, o professor Nicholas Davies apresenta mais um dado dessa desigualdade, mostrando a redução drástica das matrículas estaduais no Rio de Janeiro e um crescimento das municipais que não absorve a perda das estaduais. Demonstra, também, que a participação privada no ensino fundamental aumentou de 10,7%, em 1997, para 14,4%, em 2012. De acordo com o autor: “O descompromisso dos governos estaduais com o ensino obrigatório (o fundamental) é demonstrado pela grande redução de suas matrículas de 1997 a 2012, que caíram de 18.098.544 para 9.083.704, uma queda de 49,8%, que fez com que a participação estadual no total nacional diminuísse de 52,9%, em 1997, para 30,6%, em 2012. No entanto, as matrículas municipais cresceram de 12.436.528 para 16.323.158 (+31,3%), elevando a participação municipal no total nacional de 36,4%, em 1997, para 55%, em 2012, o que pode indicar ter havido um intenso processo de municipalização do ensino (transferência de matrículas estaduais para as prefeituras). Porém, este aumento (quase 4 milhões) não absorveu o enorme declínio de matrículas estaduais (mais de 9 milhões). A rede privada, por sua vez, cresceu 14,2%, elevando a sua participação de 10,7%, em 1997, para 14,4%, em 2012, o que parece indicar que a drástica redução da rede estadual contribuiu para a maior presença privada no ensino fundamental” (DAVIES, 2014).

Rio de Janeiro, nos ajudaria a discutir aspectos relevantes das mudanças em curso na educação pública, implicadas com a desqualificação da escola que atende à classe trabalhadora e de seus profissionais docentes.

A conjuntura internacional apresenta-se cada vez mais numa combinação entre uma profunda crise econômica do capitalismo e a busca de saídas por dentro do regime, de modo que a flexibilização e a supressão de direitos dos trabalhadores se aprofundam.

Em resposta a esta contraofensiva do capital, milhares de pessoas têm ido às ruas em todo o mundo. Acompanhamos, nos últimos dois anos, mobilizações que tiveram seu ápice na Europa, no Norte da África e Oriente Médio. A América Latina não foi exceção, e o Brasil teve papel de protagonista nas lutas na região. Como observa Vainer (2013, p. 69), “nesse contexto, o surpreendente não é a explosão, mas que ela tenha tardado tanto”.

Junho de 2013 foi um marco das intensas mobilizações que vêm se articulando e foi neste turbilhão que esta pesquisa foi realizada. Impossível ficar imune à voz das ruas. Assim, o trabalho, que a princípio havia sido pensado como resposta a tantas inquietações mais especificamente situadas no campo da educação, foi gestado e embalado sob o signo de lutas mais amplas e no calor das mobilizações de massa – entendendo que as lutas educacionais, no Rio de Janeiro, precederam os acontecimentos de junho e foram além deles⁵.

O aumento do preço das passagens, as péssimas condições de vida e de mobilidade urbana foram o estopim das mobilizações, mas logo ficou claro que a luta não era apenas por 20 centavos. “Uma fagulha pode incendiar uma pradaria, dizia Mao Tse-Tung” (VAINER, 2013, p. 64). Com a inflação crescente, os baixos salários⁶, os escândalos de corrupção, o desvio de verbas, os péssimos serviços de educação e saúde, os gastos bilionários com os estádios para a Copa do Mundo e uma profunda crise de mobilidade e moradia nos grandes centros urbanos, houve a queda da sensação de “bem estar” criada a partir da ampliação do poder de consumo e dos programas sociais compensatórios. Assim, “as manifestações de

⁵ Os profissionais da educação pública entraram em greve em 17 estados brasileiros, entre os meses de junho a outubro de 2013. No caso do Rio de Janeiro, para além das mobilizações sistemáticas que precederam as grandes manifestações de junho de 2013, nos meses de agosto a outubro de 2013 e de maio a julho de 2014, os profissionais da educação realizaram greves unificadas das redes municipal e estadual.

⁶ Ruy Braga, em seu artigo *Sob a Sombra do Precariado*, apresenta os dados da pesquisa *Plus Marketing* que foi realizada na passeata do Rio de Janeiro no dia 20/6/13, mostrando que 34,3% dos manifestantes recebiam até um salário mínimo e 30,3% dos manifestantes ganhavam de dois a três salários mínimos, polemizando com a avaliação daqueles que defendem que nas jornadas de junho não havia a participação da classe trabalhadora. (BRAGA, 2013, p. 144)

junho que lançaram às ruas mais de um milhão de pessoas nas cidades brasileiras, ecoaram como um trovão em um céu aparentemente sereno”⁷.

Se as mobilizações expressaram um esforço de considerar o direito aos direitos, não apenas como uma insatisfação por não tê-los, mas, sobretudo, como objeto dessas lutas, “a questão da efetivação e ampliação dos direitos sociais é chave para interpretarmos a maior revolta popular da história brasileira” (BRAGA, 2013, p. 144). Lembramos também que a própria formação e desenvolvimento da sociedade brasileira, como dizia Florestan Fernandes, foi “amalgamada”⁸ entre as contradições do capital e as possibilidades de superação que este engendrou. Os ventos de junho, sobretudo, refrescaram as utopias, mostrando que “O velho modelo de república representativa, formulado no século XVIII e finalmente implementado como modelo único em todo planeta, dá sinais claros de esgotamento” (ROLNIK, 2013, p. 18).

A revolta popular seguia, mas parecia que as manifestações diminuía em número de participantes, ou ao menos alguns setores entravam enquanto outros saíam, até que ondas de protesto ocuparam o cenário novamente, agora protagonizadas por trabalhadores da educação fluminense. Ruas e avenidas foram tomadas por profissionais que investiam na luta por melhores salários e contagiavam a população. O que mais se ouvia nesses meses da greve, por onde a multidão passava, era um canto que dava ao Rio de Janeiro projeção nacional: *“Educação na rua, qual é sua missão? Conquistar mais dinheiro para saúde e educação. Educação na rua, o que é que você faz? Fora Cabral e Eduardo Paes”*.

Entretanto, mais uma vez, como na República Velha, as manifestações sociais foram tratadas como caso de polícia⁹ e a repressão violenta que se impôs ao movimento acabou culminando num 15 de outubro que certamente ficará na história como um dia que colocou milhares de pessoas nas ruas, não mais com uma pauta difusa, mas pelo contrário, com a causa concreta da educação pública de qualidade para todos.

Por se tratar de elementos tão novos de um fenômeno tão recente, há poucas e incipientes análises nas quais possamos nos referenciar. Mas é preciso seguir nos balanços, pois, apesar das intensas mobilizações, o fim da greve unificada de 2014¹⁰ na educação do Rio

⁷ Editorial de Le Point, 27 de junho de 2013, Apud Rolnik, 2013, p. 9. Disponível em: <<http://ujceara.files.wordpress.com/2014/01/cidadesrebeldepasselivreemasmanifestac3a7c3b5esquetomaramasruasdobrasil.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

⁸ Termo emprestado da definição de Florestan acerca do Estado brasileiro. (FERNANDES, 1976, p. 68)

⁹ Expressão utilizada pelo presidente Washington Luiz na década de 1920.

¹⁰ Bem diferente da greve unificada do ano anterior, que foi uma greve de massa e obteve algumas conquistas sem perseguições, a greve unificada de 2014, com pouca adesão e muita repressão. Foram 47 dias paralisados.

de Janeiro trouxe uma derrota que precisará ser estudada para que possamos completar uma análise mais fundamentada destes movimentos, da conjuntura que teremos e da necessidade de nos mantermos mobilizados. Como aponta Souto (2013, p. 148):

O desafio agora é consolidar esse avanço no que se refere às mobilizações dos movimentos sociais, que muitas vezes requerem práticas de maior enfrentamento do que simplesmente o ato de andar pelas ruas [...] São movidas por um sentimento de revolta e têm por finalidade resgatar a dignidade humana que fora violentada por ação ou omissão do próprio estado ou entes ligados ao poder econômico privado.

Um Marx jovem falava da diferença entre a busca de solução para os problemas particulares e os universais. Slavoj Žižek (2013), analisando o atual período em artigo recente, atualiza o pensamento marxista:

Aí reside a fórmula mais resumida da diferença entre um período reformista e um revolucionário: no primeiro, a revolução global continua a ser um sonho que, na melhor das hipóteses, sustenta nossas tentativas para aprovar alterações locais – e, no pior dos casos, impede-nos de concretizar mudanças reais -, ao passo que uma situação revolucionária surge quando se torna claro que apenas uma mudança global radical pode resolver os problemas particulares[...] Então onde é que estamos hoje em relação a essa diferença? Seriam os problemas e protestos dos últimos anos sinais de uma crise global que está gradual e inexoravelmente se aproximando, ou seriam estes apenas pequenos obstáculos que podem ser contidos se não resolvidos, por meio de intervenções precisas e específicas? A característica mais estranha e ameaçadora sobre eles é que não estão explodindo apenas nos pontos fracos do sistema, mas também em lugares que eram até agora tidos como histórias de sucesso. Problemas no Inferno parecem compreensíveis, mas por que é que há problemas no Paraíso [...] talvez exista algo de errado com a nossa percepção de Paraíso [...] O desfecho dessa situação está em aberto, e será resultado do processo político atualmente em curso. (ŽIŽEK, 2013, p. 182 e 185).

Realizada em meio a esses relevantes acontecimentos, a presente pesquisa tem como objetivo contribuir para uma melhor compreensão das modificações no caráter e nas condições de realização do trabalho docente no contexto das mudanças observadas a partir da implementação do Plano de Metas da Educação do Rio de Janeiro, no período de 2011/2013, tendo como foco as características deste programa e suas incidências no quadro geral de organização e realização do trabalho dos profissionais de educação da SEEDUC/RJ.

Verificamos, no levantamento bibliográfico realizado como base para este trabalho, que as pesquisas sobre políticas públicas em educação dedicadas a analisar os processos que se desenrolam especificamente no estado do Rio de Janeiro são muito raras e se tornam ainda

Os profissionais de educação do município do Rio de Janeiro tiveram seus dias descontados, a grande maioria tendo recebido contracheques zerados. Além de 61 professores em estágio probatório com processos de inaptidão. Na rede estadual os profissionais obtiveram um reajuste de 9%, anistia e o fim dos inquéritos administrativos abertos contra os profissionais de educação que estavam em greve nas escolas. Disponível em: <www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=5537>. Acesso em: 04 jul. 2014.

mais escassas quando o objeto de estudo aborda uma política em curso, como o Plano de Metas. Dentre os estudos identificados, destacam-se trabalhos que foram de grande ajuda, pois apresentaram e discutiram um Programa que não só antecedeu cronologicamente o Plano de Metas, como também foi a primeira experiência de responsabilização e meritocracia na rede estadual de educação do Rio de Janeiro, o Programa Nova Escola.

A tese de Jorge Najjar, intitulada *A Disputa pela Qualidade da Escola: Uma Análise do Programa Nova Escola do Estado do Rio de Janeiro*, defendida em 2004, na Universidade de São Paulo, (USP), foi basilar. Najjar chega a mencionar o quanto o Programa Nova Escola possuía de potencialidade de interferência no trabalho docente, vinculando a avaliação das escolas da rede à remuneração dos profissionais de educação. Além de apresentar inúmeras “pistas” para o desenvolvimento de nosso estudo, contribuiu deveras, pois apresentou farto material, nos municiando na elaboração e verificação de nossas hipóteses.

A dissertação da professora Maria Edith Pereira Leal, defendida na Universidade Federal Fluminense, (UFF), em 2004, sob o título *O programa Nova Escola – Avaliação institucional nas escolas da rede do Rio de Janeiro (2000- 2001)*, também trouxe vários elos que nos ajudaram a identificar semelhanças e divergências em ambos os programas.

Outro trabalho sobre o Nova Escola, que também muito contribuiu na compreensão das disputas políticas que levaram o governo do estado a optar, há mais de dez anos, pela lógica gerencialista, foi a dissertação de Jane Aparecida de Souza, com o título *Avaliação x Relações de Poder: Um estudo do Projeto Nova Escola/Rio de Janeiro*, defendida em 2007, na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Trabalhamos também, como fonte primária, com farta documentação, constituída tanto por leis, decretos, pareceres e portarias, dentre outras medidas normativas e instrucionais dos âmbitos federal e estadual, quanto por textos e informações sistematizadas sobre a rede estadual produzidos pelo SEPE/RJ.

Como recurso complementar, optamos por recorrer a diversos tipos de registro sobre acontecimentos e percepções relacionados ao processo de criação e implantação do Plano de Metas e a seus antecedentes. Lançamos mão, neste caso, de matérias jornalísticas, informações institucionais em sites oficiais e anotações pessoais feitas a partir da nossa participação em fóruns, assembleias e encontros da categoria docente, bem como audiências das quais participei como representante da categoria eleita para a direção do SEPE, no período analisado. Essas fontes serviram, em grande parte das vezes, como meios de identificação inicial de informações que, posteriormente, buscávamos correlacionar com as fontes

bibliográficas e documentais disponíveis, de modo a nos assegurarmos, o máximo possível, da validade das informações utilizadas.

Por fim, utilizamo-nos, também em caráter complementar, de entrevistas semiestruturadas com profissionais da rede estadual, procedimento que será um pouco mais explicado adiante.

O Plano de Metas, nosso objeto de estudo, antes mesmo de ter seu conteúdo oficialmente divulgado, teve uma grande repercussão na mídia¹¹, pois a frase lapidar do novo secretário de educação Wilson Risolia¹², “*penso em educação como um negócio*”, trouxe grande inquietação aos profissionais de educação, que haviam há pouco tempo passado pelo Projeto Nova Escola, de lógica empresarial.

Em janeiro de 2011, repetindo o feito do governador Antony Garotinho, que havia apresentado o Programa Nova Escola em plenas férias escolares, Sérgio Cabral e seu secretário anunciaram o Plano de Metas, com uma ambição de recolocar a educação do Estado do Rio de Janeiro no lugar de onde ela nunca deveria ter saído, “*numa posição relevante na Educação*”.

No dia seguinte da publicação em Diário Oficial (DO) do Decreto Nº 42.793 de 06 de janeiro de 2011,¹³ que instituiu o primeiro grande conjunto de medidas e metas vinculadas ao que ficou genericamente conhecido como “Plano de Metas”¹⁴, Risolia apresentou, em

¹¹ Observe-se, a esse respeito, o seguinte trecho de matéria vinculada a uma entrevista do então recém empossado secretário Wilson Risolia, concedida ao jornal O Globo, em 6/10/2010. “Num discurso carregado com expressões de economia, o novo secretário estadual de Educação, Wilson Risolia, assumiu o cargo nesta quarta-feira, em substituição a Tereza Porto, reforçando a promessa do governador Sérgio Cabral de criar um plano de metas, com direito a bonificação para professores e diretores, até o início do próximo ano letivo. Sem formação na área de educação, Risolia reforçou o foco na gestão durante entrevista coletiva esta manhã: - Até por formação, tenho esse vício: *penso em educação como um negócio*. Ex-diretor-presidente do Rio Previdência, Risolia ressaltou a importância da meritocracia para melhorar o desempenho da rede estadual, que teve a segunda pior média do país no último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). - *A vida premia quem é melhor* – disse. (Reportagem '*Penso em educação como um negócio*', diz novo secretário estadual de Educação ao assumir o cargo, Jornal O Globo. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/penso-em-educacao-como-um-negocio-diz-novo-secretario-estadual-de-educacao-ao-assumir-cargo-2942503#ixzz36vPG6z2z>>. Acesso em: 14 mar. 2013.

¹² Secretário de educação do Estado do Rio de Janeiro Wilson Risolia, graduado em Economia com pós graduação em Engenharia Econômica e Didática para o ensino superior, em Desenvolvimento Econômico pelo Instituto di Studi Per Lo Sviluppo Economico, em Nápoles, na Itália e NBA em Finanças. Trabalhou no banco Mercantil, FUNCEF, Grupo Rossi e na Caixa Econômica Federal. Antes de assumir a SEEDUC, foi diretor-presidente do RIOPREVIDÊNCIA (Fundo Único de Previdência Social do Estado do Rio de Janeiro), responsável pela modernização do mesmo.

¹³ Publicado em 07 de janeiro de 2011. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/374646/DLFE-23504.pdf/decreto427882011.pdf>>.

¹⁴ É importante observar que o Decreto Nº 42.793/2011, relacionado à instituição do “Plano”, não utiliza o termo “Plano de Metas”. A ementa do Decreto explicita apenas que o mesmo “Estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro -

entrevista ao jornal *Folha Dirigida*, um resumo das principais ações do plano. Segundo ele, atacaria em cinco frentes de trabalho que deveriam ser colocadas em prática ao longo dos quatro anos do governo. Elas teriam como objetivo resolver os problemas da rede no que dizia respeito às questões pedagógicas, ao remanejamento de gastos, à rede física, ao diagnóstico de problemas e aos cuidados com os alunos. Ainda segundo o secretário, para que estas soluções pudessem surtir efeito seria necessário: a implantação de um regime meritocrático para todos os funcionários públicos da SEEDUC; a seleção de gestores; a realização de avaliações periódicas; o estabelecimento de metas de desempenho para balizar a concessão diferenciada de gratificações aos docentes; e a revisão das licenças dos oito mil professores em tratamento de saúde.

As medidas, de imediato, impactaram os profissionais de educação, observando-se rápidas reações do SEPE¹⁵ e de um grupo de pesquisadores das Universidades brasileiras.¹⁶ As críticas vinham no sentido de que, ao invés de atacar o fundamental para resolver os problemas da educação estadual, o governo se eximia das responsabilidades e culpabilizava o profissional docente, implantando um plano gerencial para a educação. À época, Gaudêncio Frigotto, junto a outros estudiosos, argumentava:

Trata-se, portanto, de uma proposta que não vai ao fundamental e pega o pior atalho: premiar quem chega às metas, metas imediatistas, de lógica produtivista, que não incorporam medidas efetivas voltadas para uma educação pública de qualidade. A lógica subjacente à proposta, que já está sendo chamada de choque de gestão de administração, apenas trabalha com dois conceitos fundamentais: forçar o professorado a produzir um IDEB elevado, sem efetivamente melhorar as suas condições de trabalho, e baratear o custo da educação adotando, de imediato, a meta conservadora de economizar R\$ 111 milhões dos gastos. Uma lógica tecnocrata que reconhece somente cálculos de custos e de benefícios, que vê as pessoas apenas como dados, destituídos de vontade e voz, indo de encontro às próprias bases ideológicas liberais e neoliberais que ainda consideravam o homem dotado de livre iniciativa, mesmo em sua forma de indivíduo, *homo economicus*. (FRIGOTTO et al, 2011).

SEEDUC e dá outras providências”. No corpo do Decreto, por sua vez, o termo “meta” aparece 16 vezes, mas não se observa o termo “plano de metas” que, no entanto, aparece em inúmeras falas oficiais que precederam sua apresentação e acompanharam sua implementação. O termo também aparece no site da Seeduc/RJ, designando o conjunto de medidas constitutivas da reforma educacional iniciada formalmente pelo referido Decreto.

¹⁵ Em audiência realizada no dia 19/1/2011, com o secretário de educação, o SEPE se posiciona contra o Plano de Metas. Disponível em: <http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=1734>. Acesso em: 21 abr. 2012, e abre campanha esclarecendo as armadilhas do Plano, chamando a categoria a se mobilizar contra o mesmo. Disponível em: <<http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim27.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2012.

¹⁶ Manifesto contra o Plano de Metas na Educação do Rio de Janeiro: do economicismo ao cinismo. Disponível em: <http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=1648>. Acesso em: 21 abr. 2012.

Ressaltamos que, embora a SEEDUC reforçasse a necessidade de atingir uma eficácia nos resultados educacionais, em face do baixo desempenho da rede – o que naquele momento se expressava na penúltima colocação do IDEB –, o cenário que se apresenta é de extrema desvalorização do docente. De acordo com a lei 1.614/90, que rege o plano de carreira do magistério fluminense, o salário base inicial era, no início de 2013, de R\$ 1.001,00 para professores com graduação que atuam nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio (Nível 3), com uma carga horária de 16 horas¹⁷.

O estado do Rio de Janeiro é o 2º em arrecadação de receita líquida do Brasil, possuindo, ironicamente, um dos mais baixos vencimentos no magistério público, em comparação ao de municípios de grande e médio porte, como Duque de Caxias, Angra dos Reis, Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, e Rio das Ostras.¹⁸

É também um cenário que apresenta mudanças na função da escola e do docente, tornando-os parte de uma engrenagem que, através da coerção, do controle do tempo, da centralização administrativa e pedagógica, impulsiona a aferição da educação como um produto, pois a meta estabelecida no Plano passa a definir restritivamente a função geral da escola.

Para não perdermos nenhum elemento constituinte dos fundamentos deste Plano, precisaremos levar o nosso olhar para bem antes da apresentação do mesmo, pois, pelo menos desde o surgimento da teoria do capital humano¹⁹, muito se vem pensando em propostas para

¹⁷ Quando, em janeiro de 2011, o Plano de Metas foi apresentado, o salário base do professor docente 16 horas, nível 3, era de R\$ 756,66 reais, mais a diferença do que restava ainda a ser incorporado da gratificação do Programa Nova Escola, que será apresentado adiante. Esse abono passou a ser incorporado ao vencimento base com a aprovação da Lei 5.539/09, em outubro de 2009, em sete parcelas, num período de seis anos, da seguinte forma: os professores do nível 1 terão incorporado no total, 278 reais; os de nível 2, 311 reais; nível 3, 348 reais; nível 4, 389 reais; nível 5, 435 reais; nível 6, 487 reais; nível 7 545 reais; nível 8, 611 reais e no nível 9, 684 reais. Esse processo de recomposição do piso foi realizado, dessa forma, com base na incorporação de valores que já eram recebidos pelos professores docentes na ativa. Logo, não pode ser computado como ganho real, como é apresentado pelo governo do estado na mensagem divulgada no site da SEEDUC, em 30 de abril de 2013. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1555437>>. Acesso em: 30 abr. 2013. Em 2013 no dia 5 de junho, o plenário da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro aprovou o PL 2.200 que garantiu reajuste de 8% na base dos salários dos profissionais de educação (magistério e funcionários administrativos) levando os salários do docente 16 horas, nível 3, para R\$1.081,97.

¹⁸ Relação de municípios que pagam pisos salariais mais altos do que a rede estadual paga para os docentes no ano de 2011: Duque de Caxias – 1.490,92 reais + 256,00 reais do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (16h); Angra dos Reis – 1.950,92 reais (22h); Nova Iguaçu – 1.315,00 reais + 230,00 de FUNDEB (16h); Rio de Janeiro 1.234,00 (16h); Rio das Ostras – 1.215,00 (20h). Disponível em: <sepe-sg.blogspot.com.br/2013/05/tabela-comparativa-de-salarios-dos.html>. Acesso em: 30 fev. 2013.

¹⁹ De acordo com Machado (2010, s/p), a noção de capital humano “foi produzida com base num determinado conceito de capital, derivado das teorias econômicas neoclássicas, que o tomam como quantias de dinheiro, riquezas, fatores, recursos, meios ou provisões, formados pelo excedente da produção sobre o consumo e

a educação que atendam os anseios do modo de produção capitalista, através da formação de mão de obra qualificada, que vem a contemplar as exigências do processo produtivo e do mercado.

A teoria do capital humano é um marco relevante porque, nas compreensões que lhe dão forma, a educação começou a ser apresentada como solução para as desigualdades sociais, sendo potencializada como fator determinante para o desenvolvimento e para a distribuição de renda. A noção de capital humano, neste caso, faz referência às habilidades e conhecimentos que aumentariam a produtividade e o “valor” da atividade de cada indivíduo.

De acordo com Frigotto (1984),

Do ponto de vista macroeconômico, a teoria do capital humano constitui-se num desdobramento e/ou um complemento, como a situa Schultz, da teoria neoclássica do desenvolvimento econômico. De acordo com a visão neoclássica, para um país sair do estágio tradicional ou pré-capitalista, necessita de crescentes taxas de acumulação conseguidas, a médio prazo, pelo aumento necessário de desigualdade, (famosa teoria do bolo, tão amplamente difundida entre nós). A longo prazo, com o fortalecimento da economia, haveria naturalmente uma redistribuição. O crescimento atingido determinaria níveis mínimos de desemprego, a produtividade aumentaria e haveria transferência dos níveis de baixa renda do setor tradicional para os setores modernos, produzindo salários mais elevados. (FRIGOTTO, 1984, p.39).

Nesse sentido, desenvolve-se cada vez mais a ideia de que a educação é um eficiente instrumento de distribuição de renda e equalização social e que, quanto maior for o nível de escolaridade de uma nação, maior desenvolvimento econômico e produtividade serão por ela obtidos. Muitos sistemas municipais e estaduais de educação, como o do Rio de Janeiro, lançam mão de iniciativas educacionais elaboradas nessa perspectiva de “eficácia”, implementando programas governamentais que objetivam resultados quantitativos incorporados ao discurso de “qualidade na educação”.

É imperioso destacar que esses programas são norteadores das reformas educacionais que, desde o governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, vêm se apresentando

utilizados na produção e circulação de bens e serviços, as mercadorias. (...) Assim, por analogia, conhecimentos e habilidades dos trabalhadores empregados nas atividades produtivas também passaram a ser considerados como capital, originando a chamada teoria do capital humano. Cada pessoa acumularia certa quantidade desse capital, dependendo do quanto adquiriu em aprendizados e capacidades de trabalho. (...) Da educação, por causa disso, derivaria a redistribuição da renda e o desenvolvimento econômico, pois esse capital, de propriedade individual de cada trabalhador, também poderia ser visto como um bem social, capaz de indicar a riqueza humana existente numa determinada sociedade. (...) na noção de capital humano, capital e trabalho são equiparados, pois ambos são igualmente considerados como simples fatores de produção.” Ainda segundo a autora, “A teoria do capital humano credita grande valor econômico à educação. Mas o faz à maneira messiânica, nela vendo tanto a providência para a mudança de circunstâncias sociais indesejadas, como o fator causal dessas mesmas situações.”

como alternativa mais contundente para a melhoria do desempenho escolar, constituindo um mecanismo de racionalização da ação do Estado. Observa-se, nesse caso, uma forte adequação à globalização, em que o Estado não somente funciona como instrumento para garantir a propriedade e os contratos, mas principalmente como formulador e implementador de políticas públicas estratégicas para o sistema capitalista contemporâneo – conforme aprofundaremos no capítulo um desta dissertação. Para tanto, o Estado substitui a perspectiva antes predominante, chamada de burocrática, por uma abordagem gerencial, não apenas importando modelos de gestão idealizados no mundo empresarial, mas se lançando a outras funções, que exigem novas estratégias administrativas, novas competências e novas instituições. Como afirma o próprio Fernando Henrique Cardoso, que também é sociólogo, a respeito da construção da mudança de um perfil de Estado burocrático para gerencial:

Mudar o Estado significa antes abandonar visões do passado de um Estado assistencialista e paternalista. De um Estado que concentrava em larga escala, por força das circunstâncias, na ação direta para a produção de bens e serviços. Hoje todos sabemos que a produção de bens e serviços pode e deve ser transferida à sociedade, à iniciativa privada, com grande eficiência e com menor custo para o consumidor. (CARDOSO, 2006, p. 15)

As reformas educacionais elaboradas nessa perspectiva se ancoram principalmente em medidas de responsabilização docente – abordadas no capítulo dois deste trabalho – que afetam a ação e o trabalho dos professores, bem como as relações escolares. Para Kane e Staiger (apud FREITAS, 2011), um sistema de responsabilização inclui três elementos: medição do desempenho do aluno, relatório público do desempenho da escola e recompensas ou sanções baseadas em alguma medida de desempenho. É uma concepção de como se organiza a educação pública, favorecendo, entre outras coisas, projetos que aprofundam o processo de mercantilização e privatização. Como alerta Luiz Carlos Freitas (2011, p. 17), “responsabilização e privatização caminham juntas”.

Por tudo isso, estas reformas devem ser conhecidas, analisadas e problematizadas através de um debate crítico sobre a transformação gerencialista do Estado e suas manifestações na reforma educacional, especialmente no caso das avaliações externas e demais políticas de responsabilização, através das quais os alunos são treinados a atingirem as metas e a serem certificados, seguindo sempre adiante, de modo a que sejam melhorados não apenas os índices de desempenho, mas também os indicadores de fluxo escolar, garantindo-se a passagem ininterrupta desse aluno no sistema e, com isto, diminuindo-se os gastos educacionais.

Braverman, reportando-se ao quadro de escolarização nos Estados Unidos da América no século XX, alerta para onde essa educação caminhará:

Desse modo, a contínua extensão da educação de massa para as categorias não profissionais de trabalho perdeu cada vez mais sua relação com as exigências ocupacionais. Ao mesmo tempo, seu lugar na estrutura social e econômica tornou-se ainda mais firmemente assegurado pelas funções que têm pouco ou nada a ver com preparo funcional ou quaisquer outras necessidades estritamente educacionais. O dilatamento da escolaridade para uma média de idade em torno de dezoito anos tornou-se indispensável para conservar o emprego dentro de limites razoáveis. No interesse dos pais que trabalham (ambos os pais trabalhando ao mesmo tempo tendo se tornado coisa comum naquele período) e no interesse da estabilidade social bem como da administração de uma população urbana móvel, as escolas tornaram-se imensas organizações de adolescentes sentados, tendo suas funções cada vez menos a ver com o ensino aos jovens daquelas coisas que a sociedade pensa devam ser aprendidas. Nesta situação, o conteúdo da Educação deteriorou-se à medida que sua duração se estendia. O conhecimento ensinado no curso de uma instrução elementar expandiu-se mais ou menos para atender ao sistema vigente de doze anos, e na grande maioria dos casos os sistemas escolares têm dificuldade em instilar nos doze anos as qualificações básicas de alfabetização e cálculos que ocupavam oito anos, há algumas gerações passadas. Isto por sua vez deu ímpeto maior aos empregadores no sentido de candidatos a emprego com diploma superior, como garantia – nem sempre válida – de conseguir trabalhadores que saibam ler. (BRAVERMAN, 1981, p. 371-2).

Impõe-se uma concepção educacional que fossiliza o abismo social entre as classes sociais, alimentando a separação entre o trabalho intelectual e manual, desprezando a dimensão política que pertence à educação, pavimentando um caminho de reformas que procuram desenvolver concepções empresariais como solução para equacionar problemas econômicos, sociais e políticos.

Discutir as questões implicadas nesse quadro é o propósito deste trabalho e, para fazê-lo, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa que nos ajudasse a cercar esse “programa de ação” que é o Plano de Metas, um programa de ação de larga duração, cujo caráter só se revela aos poucos, à proporção que vai sendo implantado, por meio de variadas e sucessivas medidas.

Buscando apontar as possíveis modificações decorrentes da sua implementação no trabalho docente dos profissionais da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, partimos de uma pesquisa documental²⁰, com uma análise comparativa dos vários estágios de elaboração do Plano, no sentido de perceber suas formulações iniciais, suas graduais alterações e os nexos de realização progressiva que, de nosso ponto de vista, são o que

²⁰ Pesquisa composta principalmente das seguintes fontes: a) documentos normativos e programáticos (leis, decretos, medidas instrucionais) diretamente relacionados à formulação e implementação do Plano, além de documentos institucionais a ele vinculados (mensagens governamentais, matérias institucionais veiculadas no site oficial do governo do estado, relatórios governamentais referentes ao Plano, dentre outros); b) documentos de análise e discussão do Plano produzidos pelo SEPE/RJ no período investigado; c) documentos normativos e documentos institucionais vinculados a reformas educacionais estaduais anteriores.

permite evidenciar a força do Plano de Metas e sua estratégia de realização, aspectos abordados no capítulo três deste trabalho – neste capítulo, nos itens finais, discutiremos aspectos mais subjetivos envolvidos na implantação do Plano, o que será sinalizado, ainda que de modo parcial e preliminar, pelas entrevistas semiestruturadas realizadas com os profissionais docentes.

A respeito das entrevistas, torna-se necessário esclarecer que realizamos entrevistas semiestruturadas (MOREIRA; CALEFFE, 2008) de cerca de uma hora de duração com oito professores, que teceram considerações acerca do trabalho docente e sobre as influências trazidas pelo Plano de Metas no seu cotidiano. Tais entrevistas foram iniciadas com um roteiro que abordava temáticas como o conhecimento dos professores sobre o Plano de Metas, sua repercussão nas escolas em que estavam lotados e as impressões que tinham sobre o Plano.

Contudo, nas primeiras tentativas de validação do roteiro, identificamos que a abordagem estava muito direta e incisiva. Se pretendíamos confirmar nossa hipótese em relação às possíveis alterações no trabalho docente que o Plano proporcionava, precisávamos manter uma metodologia que nos remetesse a um quadro comparativo das condições de realização deste trabalho docente antes e após a implementação do Plano, mas de uma forma mais espontânea e não tão dirigida. Neste primeiro momento, chegamos a realizar a entrevista com dois professores e após esta constatação apontada, redimensionamos as perguntas e elaboramos um segundo questionário²¹. Deste momento participaram seis professores.

Destacamos que a rede estadual de educação é muito grande e diversificada, e dar conta dessa diversidade exigiria uma pesquisa de muito maior fôlego e tempo do que a realizada. Nossa perspectiva foi a de interpretar os relatos dos professores em sintonia com a proposta inicial de uma pesquisa qualitativa, e a partir dessas interpretações, cotejar as percepções sinalizadas pelos professores, sem fins de comprovação, com as nossas hipóteses iniciais da pesquisa, relativas às possíveis repercussões do Plano de Metas para o trabalho docente.

Após as entrevistas, veio a etapa das transcrições, que foram norteadas pelo alerta de Portelli (1997), de buscar sempre a maior imparcialidade possível, considerando que “a mais literal tradução é dificilmente a melhor, e uma tradução verdadeiramente fiel sempre implica certa quantidade de invenção. O mesmo pode ser verdade para a transcrição de fontes orais”

²¹ Ambas as versões do questionário encontram-se disponíveis nos anexos F e G deste trabalho.

(PORTELLI, 1997 apud SILVA, 2014). No capítulo 3, abordaremos melhor o trabalho desenvolvido nesta etapa.

Outra consideração é que, em uma entrevista gravada, para uma pesquisa acadêmica, os discursos são mais ou menos articulados, já que, inconsciente ou conscientemente, coisas são esquecidas, omitidas ou enfatizadas em função da origem institucional do entrevistador e do entrevistado, da maior ou menor familiaridade com as questões discutidas, entre outros aspectos.

Esforçamo-nos em manter o diálogo entre a legislação e os sujeitos diretamente implicados pela ação destas leis. Fomos até estes professores, como fontes orais, para dialogar, pois o objetivo destas entrevistas foi alargar a escala de consideração sobre a percepção do Plano para além, e de forma um pouco mais sistemática, do que já vínhamos absorvendo por meio de nossa intensa e permanente presença em variados contextos de relação e troca com trabalhadores docentes. O uso das entrevistas foi um recurso que se deu em uma escala muito menor do que pretendíamos inicialmente e, por conseguinte, apresenta inúmeras limitações. Ainda assim, constituiu-se como um importante meio complementar, que nos ajudou a buscar maior precisão e problematização das informações e questões surgidas no curso da pesquisa realizada pelos demais procedimentos.

A oportunidade de pesquisar sobre este tema nos possibilita fazer a análise das condições atuais da escola pública estadual, diante das circunstâncias mercadológicas da educação e na tentativa de se pensar numa outra lógica de produção histórica da escola. Trata-se de uma pesquisa que, referenciada especialmente em formulações marxistas, como as de Gramsci (1989, 2000, 2002), Frigotto (1984) e Leher (2003), busca avançar na discussão sobre a configuração e os condicionantes do trabalho docente no atual contexto, considerando as tensões e impasses entre o sentido ontológico do trabalho educativo e as condições reais a que este vem sendo submetido no quadro atual, levando também em conta os nexos entre a atuação docente e a questão da construção de uma escola pública, gratuita e de qualidade, com um projeto político-pedagógico mais denso e crítico, na perspectiva de transformação da sociedade.

Também são objeto de discussão deste trabalho as políticas implementadas a partir da década de 1990, quando organismos internacionais como o Banco Mundial, reunidos em conferências como a de Josteim, apresentaram uma agenda econômica e política para o que então reconhecido como “terceiro mundo”, evidenciando o intuito da instauração de medidas orientadas para a adequação do Estado ao novo momento de crise do sistema capitalista. Os

aspectos concernentes a essa discussão serão aprofundados no primeiro capítulo da dissertação.

A esse respeito, Mello (2005, p. 78) destaca que uma das recomendações principais dessas organizações é o que o próprio Banco Mundial denominaria de “novo consenso pragmático” para fortalecer as ações governamentais de perspectiva neoliberal nos diferentes países. Tal “consenso” se ancora em discursos que enfatizam a importância da equidade, do aumento da renda, da redução da pobreza e da necessidade de crescimento econômico; conclamam que as ações em relação a essas necessidades devem ser concomitantes à organização de oportunidades; defendem o acesso à educação e aos cuidados da saúde associando esse acesso tanto à melhoria da qualidade de vida quanto ao aumento da produtividade das pessoas de baixa renda. São discursos que, ao enfatizarem o que deveria ser entendido como direito, o fazem visando controlar a criminalidade, as tensões e os conflitos que poriam em risco a coesão social e a produtividade necessárias à acumulação capitalista.

Em consonância a esses argumentos dos princípios de “equidade” e ao processo de esvaziamento do “ser trabalhador”, ao longo do qual as relações de trabalho estáveis e legalmente protegidas vão sendo substituídas pelas relações flexíveis de prestação de serviços, a *Conferência Mundial de Educação Para Todos*, realizada em Jomtien, em 1990, representou um divisor de águas para se pensar as políticas públicas educacionais, materializando na figura do professor um protagonismo responsável por assegurar o desenvolvimento de competências nas salas de aula.

De acordo com Santos,

Emitiu-se um diagnóstico da globalização apologética vinculada à ideologia do livre mercado, ressaltando-se a preocupação de superação da “exclusão social” dos países em desenvolvimento através de metas traçadas para a educação. A ideia de promoção de melhorias na vida em comunidade, adequação às novas tecnologias da educação e de configuração das sociedades produtivas como *sociedades aprendentes* caracterizavam esse *novo sujeito* do século XXI. (SANTOS, 2011, p. 36).

Conforme atesta o Relatório Delors²²,

a aquisição de conhecimento eleva a produtividade dos indivíduos e favorece a luta pelos seus direitos. Um povo pouco instruído e pobre, por exemplo, contribui para a degradação ambiental e é sua principal vítima. Além disso, a educação promove o aumento do capital social. (DELORS, 1990)²³

²² Este relatório da UNESCO ficou conhecido como Relatório Jacques Delors, por ter sido organizado por esse político francês. No documento, estão sintetizados os resultados dos trabalhos realizados pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.

Verificamos no documento que, nessa perspectiva, “o desafio de hoje é o de adotar novas formas de pensamento, novos modos de ação, novas modalidades de organização social, em suma, novos estilos de vida. O desafio é também o de promover diferentes vias de desenvolvimento” (DELORS, 1996).

Observamos que a rede estadual de educação, ao longo do jovem século XXI, vem agregando em suas ações e orientações as recomendações dos organismos internacionais. Verifica-se um violento processo de municipalização, que pode ser observado não apenas no declínio do número de matrículas no ensino fundamental do primeiro segmento, mas na própria diminuição do número de escolas da rede estadual de educação no Rio de Janeiro: em 2000, no governo Anthony Garotinho, havia 1925 escolas e, atualmente, há 1357. Além disso, também testemunhamos o estabelecimento de inúmeras parcerias com fundações, organizações não governamentais e institutos de caráter privado, com vistas à aplicação de medidas de planejamento, ajuste e gerenciamento educacional, bem como de programas formativos diferenciados, como no caso dos Programas Dupla Escola, Mais Educação, Autonomia, Escola Aberta, Ensino Médio Inovador, Renda Melhor Jovem e tantos outros²⁴.

Essas ações vêm promovendo o encolhimento da rede estadual de educação do estado do Rio de Janeiro – tanto no quantitativo do número de escolas como no número de matrículas²⁵ –, a quebra da autonomia pedagógica, o adoecimento dos profissionais de educação e uma ação escolar fortemente marcada por propostas compensatórias, que não promovem de fato um verdadeiro aprendizado.

²³ De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), a Comissão Internacional Sobre Educação para o século XXI, convocada pela UNESCO e coordenada por Jacques Delors, produziu um documento entre 1993 e 1996, que ficou conhecido como Relatório Delors. Este articula recomendações práticas para adequar a educação aos valores supostamente consensuais da sociedade capitalista, de forte viés conservador e moralista. Propõe um conceito de educação amplo, indicando que as atividades educativas devem ser delegadas a três grupos protagonistas que devem se responsabilizar pelo sucesso das reformas educacionais: comunidade local (pais, direção e professores), autoridades oficiais e a comunidade internacional. Alerta sobre a alta capacidade de organização dos professores e orienta o diálogo com os sindicatos. Endossa as recomendações das demais agências e organizações multilaterais. É um documento fundamental para compreender a revisão da política educacional de vários países na atualidade.

²⁴ Trata-se de um tipo de programa que, como discutido em Rummert, Algebaile e Ventura (2013) e em Algebaile, Nepomuceno e Souza (2013), altera os itinerários formativos, a forma e os conteúdos dos processos formativos, bem como as bases institucionais destinadas a sua realização, incluindo a composição das equipes profissionais, seus regimes de trabalho, formas de contratação e forma de composição do trabalho, produzindo, em conjunto, diferenciações formativas de graves efeitos para a educação pública.

²⁵ Como verificado no texto “Governo Estadual do Rio de Janeiro favorece a privatização do ensino médio com redução de sua rede”, do professor Nicholas Davies (2012).

Destaco que os números apontam um sério problema que o Plano de Metas se propõe a sanar: a hipótese de estarmos vivendo a falência da educação pública fluminense, quadro que se verifica nos dados a seguir, já que um exemplo ilustrativo dessa realidade pode ser visto nos números do ano de 2009, quando a taxa de repetência foi de 21,7%, a distorção idade série foi de 51,9% e 10% de abandono (dados do INEP/2009).

Frente a esse cenário, o secretário de educação do estado do Rio de Janeiro, Wilson Risolia, anuncia²⁶, em janeiro de 2011, um “choque de gestão”, expressão vinculada à política geral de “choque de ordem” gerida pelos governos Cabral (estado) e Eduardo Paes (município), com ações que almejam um novo projeto de cidade, buscando preparar o Rio de Janeiro para os megaeventos através da remoção das classes populares de suas moradias; da política de contenção da circulação de armas e drogas nas comunidades e nas favelas através das Unidades de Polícia Pacificadora (UPP), e pela imposição de uma organização do espaço urbano que coíbe o trabalho informal. Em suma, a expressão “choque de gestão” assume a mesma roupagem da coerção social que o Estado vem estabelecendo em sua política social e de combate à violência no Rio de Janeiro.

O Plano de Metas foi instituído por decretos publicados nos anos de 2011 e 2012 no Diário Oficial do Estado, que serão apresentados e analisados no capítulo três. O governo deseja reverter o penúltimo lugar em todo o Brasil, colocação que o estado do Rio de Janeiro ocupou na última avaliação do IDEB, só não sendo superado pelo Estado do Piauí. Assim, em linhas gerais, nisto consiste o Plano de Metas: um conjunto de medidas e linhas num programa de bonificação por resultados com a finalidade de promover a melhoria dos índices da educação pública do estado, para que possa estar entre os cinco melhores estados no IDEB até 2013.

Tendo isso em vista, no segundo capítulo desta dissertação, apresentaremos uma contextualização a respeito da educação estadual no Rio de Janeiro. Desenvolveremos uma abordagem acerca dos caminhos que a SEEDUC trilhou no período que antecedeu a aplicação do Plano de Metas, bem como os períodos de implementação, consolidação e fim do programa Nova Escola, que inaugurou a perspectiva gerencialista nas escolas estaduais. Tentarei responder às seguintes indagações:

Quais as medidas que criaram as condições para a imposição de metas? Quais as formas de expropriação do docente? Qual o léxico que sustenta tais medidas? Enfatizar a

²⁶ Entrevista do Secretário Wilson Risolia concedida à Rádio CBN. “Diante da nova conjuntura, são estabelecidos programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Educação, um através de bonificações variáveis de acordo com o alcance das metas”. Disponível em: <<http://cbn.globoradio.globo.com/home/HOME.htm>>. Acesso em: 03 mar. 2012.

aprender a aprender, o direito a aprendizagem e, sobretudo, o docente, a questão de fundo na expropriação do conhecimento do professor e do seu trabalho social?

Em que contexto político o Plano de Metas se apresenta? Quais as suas principais ações? Que perspectivas de planejamento e de gestão educacional ele afirma? Quais as interferências ou possíveis efeitos do Plano de Metas no trabalho docente? Como os docentes vêm se manifestando perante as ações do Plano de Metas?

Ainda no capítulo um, procuraremos apresentar e problematizar também a perspectiva de planejamento e gestão educacional que orienta a reforma conduzida no Brasil, a partir da década de 1990, com a perspectiva gerencialista da reforma do estado, e suas repercussões para a atuação dos docentes desta rede, o objetivo geral desse trabalho. Nele, também buscaremos sistematizar as proposições e os debates, no Brasil, relativos à perspectiva gerencialista de reforma do Estado, sendo que, no capítulo 2, tentaremos apresentar as repercussões desta perspectiva no planejamento e na gestão educacional a partir da década de 1990.

No capítulo três, pretendemos, ainda, contextualizar o Plano de Metas da Educação empreendido pela SEEDUC/RJ, situando-o em relação à emergência e consolidação das avaliações externas como mecanismo de regulação educacional, no Brasil, bem como em relação à história recente da política educacional no estado do Rio de Janeiro. Por fim, entendemos ser necessário descrever e correlacionar as proposições político-administrativas e as ações práticas que estruturam o Plano de Metas da Educação da SEEDUC/RJ, problematizando suas repercussões para o trabalho docente – aspectos que serão desenvolvidos também no capítulo 3.

Esperamos, com isto, apresentar dados relevantes e suscitar problematizações que possam vir a contribuir, ainda que modestamente, para o debate sobre a escola pública brasileira com foco no estado do Rio de Janeiro.

Por fim, gostaria de dizer que este trabalho não respondeu apenas a um plano de pesquisa definido rigidamente; pelo contrário, foi fruto de uma intervenção coletiva, sendo que o exame de qualificação contribuiu marcadamente na sua reconfiguração. Com a colaboração da orientadora e da banca examinadora do projeto, tivemos a oportunidade de reformular a estrutura da dissertação e algumas questões pertinentes à categoria do trabalho docente.

Assim, as páginas que seguem são resultado de três anos de estudo e pesquisa num cotidiano marcado pela militância, por ricas interlocuções e também por algumas escolhas e muitas renúncias. A opção por este tema está diretamente ligada aos anos de luta e resistência

em defesa de uma docência relacionada à elaboração e à sistematização do saber. Reconheço as dificuldades de analisar uma política pública em curso e do fazer história no tempo vivido, além de um flagrante envolvimento da pesquisadora com o tema estudado. Assumo assim toda a paixão mobilizadora que foi empenhada na construção deste trabalho.

Ao iniciar o mestrado, trabalhava com a hipótese de diminuir o ritmo da militância e, no primeiro ano do curso, consegui me dedicar quase que integralmente, dando conta das tarefas das disciplinas do mestrado, dos congressos, dos seminários, da pesquisa, das leituras, da escrita e do trabalho, participando inclusive do Grupo de pesquisa THESE (Projetos Integrados de Pesquisas em Trabalho, História, Educação e Saúde – UERJ–UFF–EPSJV/FIOCRUZ). Até que vieram os ventos de junho e as mobilizações me ocuparam não só o tempo, mas a energia e as preocupações.

Foram tempos difíceis, pois não podia secundarizar as tarefas da pesquisa, nem tampouco as responsabilidades de dirigente de uma categoria que não se organizava há mais de 20 anos de forma tão massiva. Foram 77 dias intensos, de marchas, ocupações, assembleias, atos, panfletagens e muitas reuniões – nas escolas, no comando de greve, com a direção do SEPE, com parlamentares e governantes. A meu favor estava a militância e o convívio cotidiano com o mesmo docente, objeto da minha pesquisa. Assim, todo o tempo e experiências vividas foram utilizados de forma intensa e positiva, servindo como elementos de reflexão, análise ou mesmo incorporação ao trabalho. Portanto, apesar dos percalços, afirmo que esta dissertação não poderia ter sido escrita em momento mais oportuno. Foram anos marcantes nos quais amadureci enquanto docente, militante e pesquisadora, pois a luta também ajuda a nos formar.

Espero humildemente oferecer algumas contribuições que possam vir a ser aprofundadas, fomentando o processo de discussão acerca das alterações no trabalho docente com a aplicação de políticas de responsabilização na educação.

1 MUDANÇAS NO ESTADO E NOVAS ORIENTAÇÕES DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL

Abordar as mudanças na orientação da política educacional requer atenção para as formas históricas assumidas pelo Estado e para as mudanças nas relações econômico–sociais implicadas com a emergência e consolidação dessas formas. Como mostraram Marx, em diversos trabalhos, e Engels (1982), o Estado, sob qualquer forma, estará sempre voltado a cumprir os interesses gerais das classes dominantes, sendo essa uma formulação que evidencia a natureza de classe do Estado e que está claramente expressa na seguinte passagem do célebre texto “A origem da família, da propriedade privada e do Estado”: “A força de coesão da sociedade civilizada é o Estado, que, em todos os períodos típicos, é exclusivamente o Estado da classe dominante” (ENGELS, 1982, p. 199).

Contudo, como fica evidenciado em outras formulações no próprio campo do materialismo histórico, entendemos que se essa natureza de classe do Estado certamente é condição necessária para a sua análise, torna-se insuficiente quando se pretende compreender sua configuração interna, seus níveis e funções de poder das classes e de suas frações dominantes, principalmente na discussão a que nos propomos neste trabalho, que tem como cenário predominante o sistema escolar. Um exemplo importante, nesse sentido, são as formulações de Althusser (1985) sobre as formas e funções assumidas por diferentes setores ou instituições na constituição do Estado, com ênfase naqueles aparelhos políticoadministrativos que não cumprem função especificamente coercitiva, mas principalmente ideológica:

Acreditamos portanto ter boas razões para afirmar que, por trás dos jogos de seu Aparelho Ideológico de Estado político, que ocupava o primeiro plano do palco, a burguesia estabeleceu como seu aparelho de Estado número 1, e portanto dominante, o aparelho escolar, que na realidade, substituiu o antigo aparelho ideológico de Estado dominante, à Igreja, em suas funções. (ALTHUSSER, 1985, p. 78)

Nesta linha, dentre outros autores de perspectiva materialista dialética, trabalharemos também com as formulações de Antonio Gramsci a fim não só de entendermos melhor a realidade pesquisada, mas também de buscarmos contradições para possíveis transformações. Neste sentido, é importante observar que os conceitos utilizados pelo autor para discutir o Estado e a política mostram-se interligados. Por exemplo, o conceito de *sociedade civil*, em Gramsci, não possui um caráter privado/individual, mas coletivo. Faz referência ao conjunto

constituído por organizações responsáveis, tanto pela elaboração, como pela difusão dos modos de ser, pensar e agir, funcionando como “trincheiras” que, a um mesmo tempo, ampliam o escopo do Estado e amortecem as tensões que poderiam abalar a sociedade política instituída.

A partir das teorizações gramscianas, podemos afirmar que as instituições da sociedade civil compreendem funções complexas que não podem ser entendidas como mero efeito mecânico da estrutura econômica, ou seja, das relações econômicas de produção. Algumas dessas instituições – como as instituições religiosas, as de imprensa e diversos tipos de associações – são definidas por Gramsci como “aparelhos privados de hegemonia”, pois atuam sistematicamente na difusão de ideias hegemônicas ou com pretensão de disputa hegemônica, orientando-se, em alguns casos, para a própria formação sistemática dos modos de ser, pensar e agir.

Para o autor, o Estado, nas sociedades ocidentais modernas, torna-se cada vez mais constituído por complexas ramificações entre *sociedade civil* e *sociedade política*, de tal forma que as mudanças na sociedade civil podem ter imediata repercussão nas correlações de forças políticas. Estas forças, por sua vez, influem, de diferentes modos, nas definições das ações que são identificadas de forma mais costumeira com as ações “próprias do Estado”, dentre elas, as ações constitutivas das políticas públicas.

Devido à complexa configuração da sociedade civil, nas sociedades ocidentais modernas, a supremacia política de um grupo em relação a outros requer não apenas o domínio de meios de coerção (a dominação, em sentido estrito), mas, principalmente, hegemonia, como resultante da capacidade de direção intelectual e moral de um grupo em relação aos demais.

Como discute Gramsci (2002), essa direção intelectual e moral implica não apenas em uma capacidade de difusão das próprias ideias e de convencimento, mas também de certa incorporação das ideias e dos interesses dos grupos que se quer dirigir.

O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa, mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica. (GRAMSCI, 2002, p. 48)

Nos processos de conquista e de manutenção do poder, a supremacia de um grupo social sobre os demais requer que ele se torne dominante, mas também dirigente, e isto deve ser levado em conta no estudo do Estado e dos processos de elaboração, disputa e consolidação da ação estatal. Nessa perspectiva, entender o processo ao longo do qual determinadas ideias e concepções passam a orientar hegemonicamente a ação estatal, em um determinado âmbito, requer o conhecimento dos meios usados para a difusão dessas ideias e concepções e para a obtenção de certo consentimento e consenso necessários à sua sustentação.

Para Gramsci, alguns desses meios são coadunados de tal forma que, analisados em conjunto, revelam a existência de verdadeiros “programas de ação”, nem sempre explicitados na forma de políticas e programas oficiais, ou só parcial e gradualmente explicitados. Essa não explicitação, por sua vez, em diversos casos, é útil à própria realização de um “programa”, possibilitando uma progressiva organização das condições necessárias ao avanço ou aprofundamento do que foi previamente programado.

É com base nessas formulações, que serão gradualmente retomadas neste trabalho – bem como em discussões de autores, como Francisco de Oliveira (2003), Florestan Fernandes (1975a; 1975b) e Carlos Nelson Coutinho (2006), sobre as especificidades do Estado brasileiro – que pretendemos abordar as mudanças em curso na política educacional, no Brasil, com ênfase nas formas de governo da educação escolar e, em particular, do trabalho docente.

Antes, porém, de abordarmos as questões mais diretamente relacionadas às mudanças na política educacional, consideramos necessário discutir, ainda que brevemente, especificidades do Estado e das Políticas Sociais no Brasil cujo entendimento é necessário para uma melhor compreensão das mudanças mais recentes.

1.1 Especificidades do Estado e das Políticas Sociais no Brasil

O Estado brasileiro desde seu passado colonial não se configurou nos moldes de um desenvolvimento clássico das sociedades europeias. Florestan Fernandes (1975a; 1975b), entre outros aspectos, destacou a influência que a conjuntura do período moderno propiciou para o nosso desenvolvimento. Não acumulamos as condições materiais objetivas que

permitiram a formação do Estado capitalista²⁷ europeu, muito pelo contrário, países como o nosso tiveram sua origem a partir das regiões conquistadas pelos Estados modernos, em particular, os ibéricos, que transformaram a América Latina em áreas complementares à economia metropolitana.

Cabe destacar que nestes países, os elementos do desenvolvimento do capitalismo em relação ao conjunto de outros, eram mais atrasados, facilitando a transposição em nossa sociedade de traços de uma marcante ideologia aristocrática com um potente cunho militar, estamental e eclesiástico, elementos que contribuíram para alimentar um enorme fosso entre os segmentos sociais que se desenvolveram por aqui. Este abismo se alimentou da sobreposição de agrupamentos europeus, que se tornaram proprietários dos meios de produção e de circulação (senhores donos de terras/escravos e grandes traficantes, armadores e burocratas imperiais) sobre a população não europeia (nativos e/ou africanos). Estes últimos formavam a base das sociedades coloniais e traziam características culturais e raciais distintas do mundo europeu, influenciando, assim, no estabelecimento de relações sociais de trabalho marcadas por um intenso grau de exploração e exclusão, presentes no delineamento tanto do perfil societário quanto no perfil do Estado brasileiro.

Recorrendo a Gramsci, acerca da distinção entre Estado de tipo oriental (em que são poucas as organizações da sociedade civil e se observa grande separação e assimetria entre sociedade e Estado, configurado nesse contexto de modo restrito) e de tipo ocidental (em que a sociedade civil é constituída por uma grande variedade de organizações e instituições ramificadas, por diferentes meios, com a sociedade política, configurando de forma ampliada o Estado)²⁸, Coutinho afirma que, no Brasil, pelo menos até os anos de 1930, vivenciamos “uma formação político social de tipo ‘oriental’, na qual o estado é tudo e a sociedade civil é primitiva e gelatinosa” (COUTINHO, 2006, p. 176).

Desta forma, o processo de emancipação e de estruturação do Estado brasileiro se deu sob a égide de um discurso liberal que não era defendido por uma “burguesia clássica”, mas sim por senhores de terras/escravos, que constituíram as primeiras oligarquias e que, ao longo das décadas do século XIX, serviram de veículo para a penetração dos modos e costumes

²⁷ Mészáros (2005) lembra que, nesta época, já estava em curso um período de grande exacerbação do capitalismo: o Imperialismo. Em suas palavras, a “fase superior do capitalismo” tornou-se a “fase possivelmente mais mortal”. Ele propõe uma periodização para o imperialismo em três momentos: o imperialismo colonial, o imperialismo clássico (1870-1945) e o imperialismo contemporâneo (o *imperialismo global hegemônico*).

²⁸ Não se trata de uma divisão geográfica, mas histórico-política, por meio da qual Gramsci, em suas análises, apontava que, nas sociedades de tipo “oriental”, o Estado era mais forte e a sociedade civil mais débil, ao passo que, nas de tipo “ocidental”, havia um equilíbrio entre Estado e sociedade civil.

européus. Logo, ao final deste primeiro período histórico, as ideias liberais burguesas ganharam uma nuance ainda mais restritiva que na Europa de origem. Como afirma Francisco de Oliveira, “a expansão do capitalismo no Brasil se dá introduzindo relações novas no arcaico e reproduzindo relações arcaicas no novo” (OLIVEIRA, 2011, p. 60).

A fusão de antigos setores oligárquicos com aqueles oriundos dos principais centros urbanos configura o que Florestan Fernandes (1975a; 1975b) chamou de fusão entre o “arcaico” e o “moderno”. O setor agrário tradicional passa a funcionar como esteio para a industrialização. Essa combinação de elementos contraditórios é uma constante na história do Estado e da sociedade brasileira, e reforça o que Francisco de Oliveira viria a observar mais adiante na análise que estabelece do Brasil do século XX: “A transformação do Brasil em Ornitórrinco”²⁹ (OLIVEIRA, 2011, p. 12).

A independência administrativa/política foi alcançada pelas elites que tinham o controle do processo e passavam a cumprir o papel catalizador dos núcleos externos hegemônicos, mantendo a dependência econômica a partir de fora, da conjuntura do capitalismo mundial. Nascia o Estado brasileiro antes da nação, com o intuito de preservar os interesses dos de sempre. Essa verdadeira “revolução passiva”³⁰ – ou seja, um processo de transformação que se dá pelo alto, com exclusão do protagonismo das classes subalternas – “não representou um rompimento com a ordem estatal e socioeconômica anterior, mas foi apenas, de certo modo, um rearranjo entre as diferentes frações das classes dominantes” (COUTINHO, 2006, p. 175).

Importante destacar que, com o passar do tempo, essa nação constituiria um mosaico de especificidades regionais, mas não como resultante das ações diretas das classes subalternas. Os donos do poder se apartavam completamente das massas. Aqui, a elite era governante, mas não dirigente. “O Estado moderno brasileiro foi quase sempre uma ‘ditadura

29 Francisco de Oliveira, *Crítica à razão dualista/O ornitórrinco*. São Paulo, Boitempo, 2003. A “Crítica à razão dualista” é um ensaio de 1972 que foi novamente publicado em 2003, em livro, juntamente com outro ensaio, chamado “O ornitórrinco”. O primeiro é um clássico da ciência social brasileira; o segundo, mantém a narrativa do primeiro e apresenta a continuidade da política econômica e o seu resultado. Se a crítica da dualidade já mostrava a sobreposição do moderno e do arcaico, a figura do ornitórrinco, para Oliveira, é a expressão disso no Brasil do século XXI. A junção desses dois trabalhos nos permite uma percepção importante das especificidades sociais, econômicas e políticas (incluindo o Estado) do Brasil, numa espécie de balanço destes trinta anos transcorridos entre o diagnóstico dos impasses do desenvolvimento brasileiro as contradições atuais.

³⁰ Este conceito foi reelaborado por Gramsci para descrever o *Risorgimento* italiano no século XIX e refere-se a movimentos que visam a implantação do modo de produção capitalista, pelas elites, sem que haja participação popular. “O conceito de revolução passiva me parece exato não só para a Itália, mas também para outros países que modernizaram o Estado através de uma série de reformas ou de guerras nacionais sem passar pela revolução política do tipo radical- jacobina.” (GRAMSCI, Cadernos do cárcere. Vol. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.)

sem hegemonia’, ou, para usarmos a terminologia de Florestan Fernandes, uma ‘autocracia burguesa’” (COUTINHO, 2006, p. 176).

Do século XIX ao XX, o Estado brasileiro foi se estruturando de forma dependente, conformando-se como uma variante do capitalismo mundial e, especificamente, como uma forma de expansão do modo de produção capitalista para as regiões periféricas.

Com a Abolição e a Proclamação da República, passávamos para uma sociedade capitalista com um Estado Burguês, mas somente a partir de 1930, com o crescimento das indústrias, é que teremos a consolidação e a generalização das relações capitalistas na produção. Essa expansão se dá sob a égide do Estado, numa política de industrialização implementada através de políticas cambiais, de crédito e da criação das indústrias de base (siderúrgica e energética), que beneficiariam o crescimento deste setor. Para Coutinho (2006, p. 177), “pode-se assim dizer que, a partir dos anos 1930 e pelo menos até a implantação do neoliberalismo nos anos 1990 (quando o capital financeiro assume a supremacia), a fração preponderante no bloco de poder que governou o Brasil foi o capital industrial”.

Neste período, com o fim da hegemonia europeia e a ascensão dos Estados Unidos da América (EUA) como “superpotência mundial”, a consolidação da economia capitalista no Brasil se dá num processo onde permaneceremos ocupando uma posição dependente no quadro do capitalismo internacional, sem poder forjar no nosso próprio país uma superestrutura política que possibilitasse o desenvolvimento das condições necessárias para a nossa revolução burguesa. A modernização avançava, mas para garantir as bases de acumulação do capital mundial.

Na verdade, a transformação da sociedade brasileira para o modo de produção capitalista conformou uma situação social onde a revolução burguesa aconteceu de forma limitada, apenas no campo econômico. Todo o “resto”, isto é, os aspectos de caráter mais social e democrático, que deveriam vir a reboque com a tomada de poder da burguesia (a reforma agrária, a liberdade de organização e expressão, o acesso à educação pública de qualidade e outros direitos sociais), como aconteceu nas sociedades capitalistas clássicas, não se realizou.

Os “donos do poder” não possuem meios para realizar as condições últimas de sua liberdade e autonomia como classe, cumprindo um destino adverso às suas próprias convicções econômicas, políticas e morais, ao se verem continuamente forçados a subordinar aspirações de autonomia nacional a interesses econômicos. (FERNANDES, 1972, p. 75).

Esta situação, em que o Estado era um poderoso instrumento de acumulação do capital nacional e internacional, se amplia na segunda metade do século XX e se aprofunda no regime civil–militar instaurado a partir de meados da década de 1960.

Cabe lembrar que o perfil corporativo³¹ e intervencionista que o Estado brasileiro vai assumindo a partir de 1930 atinge seu auge no Estado Novo e passa pelo período populista enfrentando suas primeiras contradições, que desembocarão no golpe de 1964, expressão do “colapso do populismo” e dos sintomas da crise desse Estado.

O Estado brasileiro assume o papel de agente regulador da acumulação de capital, através de um forte intervencionismo na economia. Era a nova etapa do desenvolvimento capitalista brasileiro com base na industrialização, impondo novas exigências à organização da sociedade e a necessária ampliação do ensino. Ganha força a concepção de que era indispensável à modernização do país uma educação salvacionista que garantiria a “criação” de cidadãos. “O objetivo era de criar um ensino mais adequado à modernização que se almejava para o país e que se constituísse em complemento da obra revolucionária, orientando e organizando a nova nacionalidade a ser construída” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 16).

É emblemático chegarmos até o século XX³² sem que a educação se torne um reconhecido “direito de todos”. Durante esse século, passaremos pelo desafio de garantir a expansão desse direito³³ a todos.

Após o golpe de 1964, o Estado segue na lógica de governar para os interesses privados, agora, através de um regime autoritário em que a supremacia da classe que deteve o poder se dá por meio de forte dominação, sustentada no uso ostensivo da coerção. Desta forma, mantém–se como principal agente de modernização, e seu protagonismo na regulação da economia é reforçado. Na prática, o Estado continuou exercendo e ampliando seu poder, através da criação de empresas públicas de intervenção direta na economia, garantindo, com isso, as bases necessárias para o crescimento do capital privado.

No entanto, merecem menção algumas mudanças que ocorreram na forma de implementação da modernização. A relação com o capital externo foi uma delas, pois a elite econômica brasileira tinha muito a lucrar se associando ainda mais. Francisco de Oliveira

³¹ O Estado incorpora os movimentos de classe (operária, com os sindicatos, e burguesa, com as câmaras setoriais) na sua estrutura jurídica, administrativa e política.

³² De acordo com Saviani (1991), inúmeras medidas legislativas, desde o período imperial, dispunham sobre a instrução escolar, sem, no entanto, definir adequadamente os meios e responsabilidades necessários a sua efetiva difusão. A insuficiência de definições jurídicas mais claras e de efetiva garantia de meios são alguns dos fatores determinantes de uma expansão escolar reiteradamente insuficiente no Brasil.

³³ Para leitura mais aprofundada do processo de expansão da escola pública no Brasil, reportamo-nos a Algebaile (2009).

(2011) defende a tese de que as classes dominantes no Brasil optaram por não romper com os países capitalistas hegemônicos, preferindo alianças com eles, de modo a garantir “formas de divisão do trabalho que preservassem a dominação social corrente, ainda que ao preço de uma posição internacional medíocre” (OLIVEIRA, 2011, p. 13). Era melhor compor, inclusive, para ter auxílio político e militar no caso de alguma revolta ou revolução. Desta forma, adquiria-se uma aparência civilizada. Como mostra Fernandes (1975a, p. 292), “aí, a Revolução Burguesa combina – nem poderia deixar de fazê-lo – transformação capitalista e dominação burguesa”, de tal modo que a associação com o capital internacional se tornava mais umbilical.

Reportando-se às formulações de Fernandes sobre o capitalismo dependente, Algebaile (2009) nos aponta como esse processo se ampliou:

Sob o capitalismo dependente – forma histórica particular assumida pelo capitalismo em seu processo de expansão em países periféricos, como os da América latina –, a acumulação de capital seria institucionalizada de forma a promover a expansão simultânea dos núcleos hegemônicos externos (as economias centrais) e internos (os setores sociais dominantes). A renovação da dependência em relação às economias centrais tornava-se condição e meio de renovação do poder interno nos termos já estabelecidos, pois permitia “formas de acumulação de capital que seriam impraticáveis de outra maneira”. (ALGEBAILLE, 2009, p. 61).

Esta associação da burguesia nacional ao capital estrangeiro se estreita, aprofundando a privatização do público³⁴, transformando a modernização em negócio, e protelando a distribuição dessa riqueza gerada para o futuro. A máxima que se aplicava era: “Precisamos fazer o bolo crescer para depois dividi-lo³⁵”.

Quanto ao quadro da conformação do que viria a ser o proletariado brasileiro, observamos, aqui, uma forma mais lenta e complexa do que nas sociedades do capitalismo central, pois no Brasil ocorreu uma composição com os setores que demoraram mais a estabelecer as relações claramente assalariadas e livres, dentro do âmbito desta “liberdade” do trabalho na sociedade capitalista.

Como essa dinâmica é fundamentalmente marcada pelas ações externas e pela limitada acumulação de mais-valia entre os segmentos nacionais, isso se reflete na capacidade de investimento em atividades internas também no espaço urbano, surgindo um grande setor de

³⁴ Nos anos 1970, Wilson Suzigan, um economista do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), fez uma pesquisa que revelou o seguinte: enquanto a taxa média de lucro das empresas estatais era de cerca de 11%, a taxa de lucro do setor privado, tanto internacional quanto nacional, situava-se em torno de 30% (SUZIGAN, 1976, capítulo III apud COUTINHO, 2006, p. 184).

³⁵ Frase atribuída ao economista Delfin Netto, Ministro da fazenda de 1969 até 1974, no governo do presidente Médici.

“desclassificados” que não se inserem totalmente nas relações sociais de produção assalariadas.

Neste tipo de sociedade, também ocorreu um fenômeno específico: a proletarização, vista como uma forma de ascensão social e de privilégio. Num primeiro momento, ou em certos lapsos que se repetem na história dos países capitalistas dependentes, este movimento faz com que, nos setores proletarizados, o “trabalhador” não se identifique como tal, mas como uma parcela da “classe média urbana”, alimentando-se das ilusões do próprio sistema, o que abre espaço para possíveis cooptações, como parece ocorrer hoje.

Ela [a diferenciação estrutural] produziu o aburguesamento não só dos estratos polares “alto” e “intermediário”, mas em alguma medida também do estrato polar “baixo” (a referência ao grau de aburguesamento, no caso, deve ser procurada na comparação dos trabalhadores assalariados com a massa marginal e com os excluídos da ordem social competitiva). (FERNANDES, 1975b, p. 68).

Este tipo de formação social capitalista tem, portanto, em sua conformação um quadro de acomodação cultural que se evidencia em vários aspectos. Pela forma como estes setores se relacionaram com os países centrais europeus, manteve-se uma mentalidade “colonizada”, pela qual os valores positivados para estas classes e suas respectivas elites se encontravam na Europa, enquanto o próprio continente americano e sua população não europeia e mestiça era visto como um elemento de atraso que deveria ser extirpado. Por uma questão de ordem material, a partir da acumulação “limitada” dessas classes, torna-se mais difícil o reinvestimento necessário para o desenvolvimento científico-tecnológico, e, por fim, pela forma como historicamente se colocou a composição destes setores com a burguesia internacional, que também controla o processo de acumulação e subordinação na área cultural e científica.

De todos esses preconceitos e limitações combinadas, aprofunda-se a nossa tragédia educacional, pois, se no século passado educação não foi um direito, no século XX, parafraseando Anísio Teixeira “a educação era um privilégio”.

Em vários textos, Florestan Fernandes, em conjunturas históricas diferentes, debateu o problema da verdadeira “rapinagem” – para ele, “a educação quando não é esmagada pela ignorância, é esmagada pela escassez de recursos. Essa é a realidade.” (FERNANDES, 1991, p. 45) – por parte da fração burguesa proprietária de instituições educacionais e do poder de pressão da Igreja Católica, discutindo como tais setores conseguiam atrair para seu lado a maioria dos representantes políticos liberais. Em especial, ele se refere ao processo que

ocorreu entre o fim dos anos 1950 e o início dos anos 1960, que envolveu a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Naquele momento, polarizados pela conjuntura internacional da Guerra Fria³⁶, os setores patronais e conservadores conseguiram fazer uma relação mecânica entre estatização e comunismo, abstraindo da discussão o caráter de classe e caracterizando qualquer expansão do poder público como uma ameaça à liberdade coletiva e individual e como evidência de um possível avanço da opressão totalitária.

1.2 Mudanças Econômicas e Sociais a partir da Década de 1970 e a Reconfiguração do Estado

Como afirmou Hobsbawm, “a história dos vinte anos após 1973 é a de um mundo que perdeu suas referências e resvalou para a instabilidade e a crise [...] as fundações da Era de ouro haviam desmoronado irrecuperavelmente” (HOBSBAWM, 1995, p. 393). Desta forma, a crise estrutural do capitalismo vivida a partir da década de 1970, alimenta a cruzada pelo convencimento da necessidade de mudanças no Estado, servindo de forte argumento para a reconfiguração deste, objetivo tão almejado pelas elites dominantes.

O *Welfare* brasileiro não se realizou como nos países desenvolvidos e o “aparente Estado de Bem Estar Social” funcionava para muito poucos, resultado de uma opção das elites governantes que preferiam pagar a dívida pública e financiar o capital no lugar de garantir o atendimento dos direitos sociais para a população. Esta situação favorecia o descontentamento tanto da classe média como dos setores mais populares. Os primeiros, por financiarem o Estado através do pagamento de altos impostos e não poderem usufruir dos benefícios, tendo que pagá-los ao setor privado; e os segundos, por não terem os meios de pagar e nem de como usufruir dos serviços públicos. Desta forma, amplos setores descontentes com este modelo de Estado são ainda incentivados pela mídia, que acaba colaborando também, na construção do senso comum.

³⁶ Compreende o período histórico entre o final da Segunda Guerra Mundial (1945) e a extinção da União Soviética (1991), onde as disputas estratégicas (políticas, econômicas, militares, tecnológicas, ideológicas e social) e os conflitos indiretos entre os Estados Unidos e a União Soviética levaram o mundo a se dividir em duas áreas de influência destes Estados.

Mário Luiz de Souza, tanto em seu trabalho de dissertação *Imprensa e Hegemonia: como a Folha de São Paulo trabalhou a reforma educacional do primeiro governo FHC* (2002), quanto em sua tese de doutoramento, *As Letras e o Consenso: burguesia, educação, imprensa e hegemonia* (2010), chama a atenção para o fato de que os meios de comunicação no Brasil, centrados em torno dos principais jornais do eixo Rio–São Paulo, tornaram-se peças importantes para a propaganda do ideário neoliberal,³⁷ favorecendo sua capilaridade junto a vários segmentos sociais importantes, que colaboraram na construção de um consenso: a ideia de que o Estado era mal administrado e que a sua estrutura burocrática e seus servidores moviam-se por interesses pessoais e corporativos, em detrimento do atendimento das necessidades coletivas, e por isso era preciso reformá-lo.

Além do que a questão da modernidade também era argumento apresentado na construção desse consenso, pois a alternativa de superação para os problemas da sociedade brasileira, se encontrava nas medidas adotadas em países do primeiro mundo, mostrando que a reforma era inevitável e inexorável. Bresser–Pereira³⁸ divulgava que este era um movimento mundial e que, portanto, moldava a sociedade contemporânea do século XX e, por isso, atestava seu valor: “A reforma da gestão pública não é uma coisa que acontece só no Brasil” (BRESSER-PEREIRA, 2006, p. 29).

Entretanto, apesar da campanha em curso pelo neoliberalismo³⁹, contradições insanáveis da estrutura econômica, desde a década de 1970, já vinham oportunizando o

³⁷ “Preliminarmente, se faz necessário diferenciar, conceitualmente, neoliberalismo, projeto neoliberal e modelo econômico neoliberal periférico. O primeiro diz respeito à doutrina político-econômica mais geral, formulada, logo após a Segunda Guerra Mundial, por Hayek e Friedman, entre outros - a partir da crítica ao Estado de Bem-Estar Social e ao socialismo e através de uma atualização regressiva do liberalismo (Anderson, 1995). O segundo se refere à forma como, concretamente, o neoliberalismo se expressou num programa político-econômico específico no Brasil, como resultado das disputas entre as distintas frações de classes da burguesia e entre estas e as classes trabalhadoras. Por fim, o modelo econômico neoliberal periférico é resultado da forma como o projeto neoliberal se configurou, a partir da estrutura econômica anterior do país, e que é diferente das demais países da América Latina, embora todos eles tenham em comum o caráter periférico e, portanto, subordinado ao imperialismo. Em suma, o neoliberalismo é uma doutrina geral, mas o projeto neoliberal e o modelo econômico a ele associado, são mais ou menos diferenciados, de país para país, de acordo com as suas respectivas formações econômico-sociais anteriores” (FILGUEIRAS, 2006 apud TEIXEIRA, 2014, p. 69).

³⁸ Ministro da Administração e Reforma do Estado (1995-1998) do governo de Fernando Henrique Cardoso, que implementa as mudanças no Estado.

³⁹ “O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é *O Caminho da Servidão*, de *Friedrich Hayek*, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política. [...] A mensagem de *Hayek* é drástica: ‘Apesar de suas boas intenções, a socialdemocracia moderada inglesa conduz ao mesmo desastre que o nazismo alemão – uma servidão moderna’. Três anos depois, em 1947, [...] *Hayek* convocou aqueles que compartilhavam sua orientação ideológica para uma reunião na pequena estação de *Mont Pèlerin*, na Suíça. [...] Aí se fundou a Sociedade de *Mont Pèlerin*, uma espécie de franco-maçonomia neoliberal,

fortalecimento da sociedade civil. Através de uma economia dependente, mas modernizadora, ocorria o crescimento e a diversificação das forças produtivas, bem como a multiplicação de formas de organização de diferentes forças sociais. Na ordem capitalista da sociedade brasileira, a sociedade civil se tornava, contraditoriamente, mais complexa. As mudanças combinavam, dentre outros aspectos, o crescimento populacional, a diversificação das formas de inserção no trabalho, a expansão da população urbana, resultando na ampliação e reconfiguração da classe trabalhadora, que passava inclusive a se mobilizar e se organizar. “A expressiva retomada das lutas, ao final da década de 1970, contou, segundo a sistematização de Antunes (1995), dos dados do DIEESE (setembro de 1980), com meio milhão de trabalhadores em greve em 1978 e ultrapassou os três milhões, no ano seguinte” (MIRANDA, 2011, p. 46).

Exemplos não faltam. Citaremos para ilustrar a famosa greve de 1979 na educação básica do estado do Rio de Janeiro e posterior fundação do CEP⁴⁰. Essas mobilizações passaram a ter polos que aglutinavam a classe e que se expressaram na década de 1980 na construção de seus organismos. Podemos destacar, neste caso, a fundação do Partido dos Trabalhadores (PT) em 1980, a criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT) em 1983, a constituição do Movimento dos Trabalhadores Sem Terras (MST) em 1984 e a realização de algumas greves gerais ainda nesta década.

Toda essa movimentação é a concretude de uma sociedade civil que havia criado “musculatura”, tornando-se mais dinâmica e multiplicando a diversidade de interesses, gerando “os pressupostos objetivos de uma sociedade civil forte, rica e articulada. A ditadura tentou, por diferentes meios, reprimir essa sociedade civil emergente, mas não foi capaz” (COUTINHO, 2006, p. 186). É nesse sentido que, de acordo com o que argumentava Carlos

altamente dedicada e organizada, com reuniões internacionais a cada dois anos. Seu propósito era combater o *keynesianismo* e o solidarismo reinantes e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro.” (ANDERSON, 1995, p. 1-2)

⁴⁰ “O nascimento do Centro Estadual de Professores (CEP), em 1979, é momento relevante da história da organização docente no Rio de Janeiro, tanto porque tal experiência representou a construção de um instrumento de luta superior àqueles existentes, ao reunir grande parte da categoria docente em uma mesma entidade, quanto pela inserção que foi capaz de realizar nas mobilizações pelo fim da ditadura civil militar no país, aproximando-se das demais organizações da classe trabalhadora. A fusão da Sociedade Estadual dos Professores (SEP) - fundada em 1977 – com outras entidades mais antigas, como a União dos Professores do Rio de Janeiro (UPRJ)⁸⁹ e a Associação dos Professores do Estado do Rio de Janeiro (APERJ) configurou um processo de fortalecimento da categoria docente no Rio de Janeiro que, em meio a contradições e avanços, apresentou ao Estado e à sociedade uma força política capaz de dirigir as lutas pela educação na década de 1980 - o Centro Estadual de Professores (CEP/ RJ).” (MIRANDA, 2011. p. 53)

Nelson Coutinho (2006), o Brasil vai se afirmando como uma sociedade gramscianamente ocidental⁴¹.

Essas transformações sociais e econômicas foram acompanhadas de uma ampliação da estrutura estatal, com o crescimento dos setores do funcionalismo público e uma crescente e ameaçadora ampliação dos direitos políticos dentro da sociedade. Essa mudança teve seu peso, pois, por mais que já estivesse batendo à porta a crise do capitalismo internacional, a pressão que esses setores da sociedade civil exerceram, impulsionou o processo de abertura política, muito mais do que a elite se permitiria suportar. Utilizaremos aqui a concepção de Florestan de mudança “dentro da ordem”, pois, nesse período, ações a partir de segmentos burgueses, pequeno-burgueses, ou até mesmo da classe trabalhadora ou das massas, que destituídas forçaram um novo rearranjo ou mesmo modificações na ordem burguesa sem, contudo, ameaçá-la, na realidade do capitalismo dependente e subdesenvolvido foram encaradas como “pressões contra a ordem”, visto a pouca margem de manobra da burguesia nacional diante das demandas levantadas e da necessidade de não ameaçar a ordem política (FERNANDES, 1975a).

Observa-se, assim, uma sociedade civil mais robusta, que certamente provocará uma maior dificuldade para que a burguesia recorra a formas arcaicas utilizadas, como o populismo e/ou ditadura, para exercer sua dominação e continuar se perpetuando. Contudo, buscam diversas alternativas e se esforçavam para a realização de “um razoável grau de consenso por parte dos governados” (COUTINHO, 2006, p. 191). Até mesmo a utilização do problema da inflação galopante serviu para facilitar a entrada do programa neoliberal e aumentar o consenso em torno da necessidade das reformas. A esse respeito, destacamos o seguinte trecho narrado por Anderson:

Recordo-me de uma conversa que tive no Rio de Janeiro, em 1987, quando era consultor de uma equipe do Banco Mundial e fazia uma análise comparativa de cerca de 24 países do Sul, no que tocava a políticas econômicas. Um amigo neoliberal da equipe, sumamente inteligente, economista destacado, grande admirador da experiência chilena sob o regime de Pinochet, confiou-me que o problema crítico durante a presidência de Sarney não era uma taxa de inflação demasiado alta – como a maioria dos funcionários do Banco Mundial totalmente acreditava – mas uma taxa de inflação demasiado baixa. “Esperemos que os diques se rompam”, ele disse, “precisamos de uma hiperinflação aqui, para condicionar o povo a aceitar a medicina deflacionária drástica que falta neste país”. Depois, como sabemos, a hiperinflação chegou ao Brasil, e as consequências prometem ou ameaçam – como se queira – confirmar a sagacidade deste neoliberal indiano. (ANDERSON, 1995, p. 22).

⁴¹ Para uma análise mais profunda do processo de transição da “ocidentalidade” brasileira. Cf. Coutinho (2000b).

Se, por um lado, as amarras da ditadura se afrouxavam, por outro, novos laços buscavam construir um imobilismo de que precisavam para a reconstrução do papel do Estado. A proposta era adotar o modelo neoliberal em curso nas economias mais avançadas dos países desenvolvidos, como Estados Unidos, com as reformas do governo Reagan, e Grã-Bretanha, com as de Margaret Thatcher. Propunham o fim do intervencionismo estatal com a transferência da regulação da economia para o mercado, a privatização do patrimônio público e a supressão dos direitos sociais dos trabalhadores.

Trata-se agora não só de capitular plenamente ao “fetichismo do mercado” (o qual não pode ser “contrariado” sob pena de “ficar nervoso”), mas também de atribuir à “livre negociação” (uma outra forma de dizer “mercado”) a definição dos direitos sociais dos trabalhadores, o que implica a desconstrução de muitos deles. (ANDERSON, 1995 p. 194).

É importante destacar que a combinação do aumento da desigualdade social, da ampliação da globalização econômica e do crescente avanço tecnológico na produção, trouxe grande instabilidade e crise para o capitalismo mundial. Contudo, o sistema seguia seu curso, como nos relata Hobsbawm no clássico *Era dos Extremos*:

A economia global não desabou, mesmo momentaneamente, embora a Era de Ouro acabasse em 1973-75 como alguma coisa bem semelhante a uma depressão cíclica bastante clássica, que reduziu a produção industrial nas “economias de mercado desenvolvidas [...] No fim do Breve Século XX, os países do mundo capitalista desenvolvido, se achavam tomados como um todo, mais ricos e mais produtivos do que no início da década de 1970, e a economia global da qual ainda formavam o elemento central estava imensamente mais dinâmica. (HOBSBAWM, 1995, p. 395).

Desta forma, a crise aprofundava as desigualdades e ampliava a concentração de riquezas, abrindo caminho para os neoliberais, que com o objetivo de garantir o equilíbrio macroeconômico, a eficiência do sistema e o aumento da competitividade, responsabilizavam o Estado de Bem-Estar Social, que não foi capaz de garantir o crescimento, a equidade e o pleno emprego. Obviamente, tal modelo também tinha como objetivos centrais tentar impedir que o capitalismo naufragasse novamente numa crise como a de 1929. Se colocavam, desta forma, à altura de promoverem a reforma do Estado tão necessária.

A matriz neoliberal aplicada na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos serviu de modelo e foi difundida pelo mundo, articulada com a globalização. Neste sentido, o neoliberalismo funcionou como um instrumento de adequação do Estado para o novo momento do capitalismo mundial.

Na educação, uma verdadeira operação é articulada para adequá-la ao momento conjuntural. “A pressão constante de tendências modernizadoras originárias no país, ou em organismos econômicos, educacionais e culturais internacionais, bem como a ameaça de rebelião estudantil,” (SHIROMA; MORAES, EVANGELISTA, 2007, p. 32-3), levaram as forças reacionárias, em diferentes países latino-americanos, a aprovarem leis promovendo as mudanças necessárias à educação pública. No caso do Brasil a Lei 5.540/68, que reformou o ensino superior, e a Lei 5.692/71 e o ensino de 1º e 2º graus, são exemplos dessas mudanças no início da década de 1970. Estas leis ampliaram o princípio privatizante e asseguraram o tão desejoso espaço para o ensino religioso. Era a modernização da educação para manter a lógica do capitalismo dependente periférico. “Mais uma vez, porém, mantendo a velha tradição das elites brasileiras, procurando mudar para não mudar, modernizar sem romper com os antigos laços de poder, nem ferir os interesses constituídos” (SHIROMA, MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 33).

1.3 A reforma do Estado no Brasil

Como um país capitalista periférico e dependente, o Brasil estava submetido a influências profundas da crise, pois como a economia brasileira se baseava num modelo de financiamento externo, sofria todo o impacto das mudanças econômicas ocorridas nos países economicamente centrais. A década de 1980 foi denominada por aqui como a “década perdida”, tamanhas as dificuldades que nossa economia enfrentou. Era o fim do período militar, e os governantes civis induzidos pelas elites econômicas e submetidos a influências advindas dos países imperialistas, tanto nas relações políticas e econômicas diretas, como indiretamente, por meio dos diversos órgãos e agências internacionais, como Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), entre outros, enfrentavam a conjuntura buscando saídas através de suas orientações. Dentre essas orientações, destacam-se as relacionadas à desregulamentação da economia – em especial no que diz respeito à abertura comercial ao mercado mundial e às formas de contratação do trabalho e de definição de direitos associados a essa contratação –, bem como ao desmonte ou recomposição do Estado por meio de privatizações, terceirizações e redimensionamento de políticas públicas, especialmente as políticas sociais.

Filgueiras apresenta uma divisão do processo de implantação e evolução do projeto neoliberal em três fases distintas:

Uma fase inicial, bastante turbulenta, de ruptura [...] e implantação das primeiras ações concretas de natureza neoliberal (Governo Collor); uma fase de ampliação e consolidação da nova ordem econômico-social neoliberal (primeiro governo Fernando Henrique Cardoso - FHC); e, por último, uma fase de aperfeiçoamento e ajuste do novo modelo, na qual amplia-se e consolida-se a hegemonia do capital financeiro no interior do bloco dominante (segundo governo FHC e Governo Lula). (FILGUEIRAS, 2006, p. 186).

Apesar de trabalharmos com a análise de Filgueiras (2006), é importante lembrar que essa periodização nos auxilia dando suporte a nossas considerações, mas que não há linha reta na construção das relações socioeconômicas estabelecidas com a realidade, que costuma ser muito mais dinâmica. Dito isto, gostaríamos de apresentar a tese de Miranda (2011), intitulada *As lutas dos trabalhadores da educação: do novo sindicalismo à ruptura com a CUT*, na qual podemos verificar que o processo de expansão do ideário neoliberal já se fazia presente em relação à postura do então prefeito Saturnino Braga quanto aos problemas financeiros que a cidade enfrentava.⁴²

No início da década de 1990, o bloco dominante e sua fração hegemônica dão base ao governo presidencial de Fernando Collor de Mello (1990 a 1992) que, de acordo com Filgueiras, dá início à “Era Liberal” no Brasil. Fazem parte desta fração:

o capital financeiro internacional – expresso na movimentação dos fundos de pensão, dos fundos mútuos de investimentos e dos grandes bancos dos países desenvolvidos; os grandes grupos econômico-financeiros nacionais que conseguiram sobreviver, até aqui, ao processo de globalização, em função de sua capacidade competitiva ou através da associação (subordinada) com capitais estrangeiros; e o capital produtivo multinacional (associado ou não ao capital nacional) Todos eles tendo aumentado suas respectivas influências no bloco dominante. As demais frações do bloco dominante, situadas numa posição subordinada, são os grandes grupos econômicos, não financeirizados organicamente, e os grandes e médios capitais que tem uma maior especialização no processo de acumulação: agronegócio, indústria, comércio ou serviços, estando voltados para o mercado externo e/ou interno. (FILGUEIRAS, 2006, p. 183-4).

⁴² “Em julho, Saturnino desfilia-se do PDT por divergência com a bancada dos vereadores do PDT da Câmara Municipal. Para o prefeito, a crise financeira pela qual o município passava deveria ser combatida com reformas na administração, com o aumento dos impostos municipais e cortes nos gastos públicos, bem como pela aproximação do empresariado. Dessa forma, anunciava com certa antecipação a tônica do discurso neoliberal que predominaria na década seguinte. Ao final de seu mandato, em setembro de 1988, Saturnino retornou ao PSB, após tentativa fracassada de aproximação do Partido dos Trabalhadores. Durante a sua administração rede municipal tinha cerca de 1000 escolas, além das creches e municipalizou 55 CIEPs” (MIRANDA, 2011, p. 95).

A sociedade civil fortalecida se organizava e provocava grandes embates como os travados no final da década de 1980, na Assembleia Constituinte, ou em meados da década de 1990, em inúmeras greves que eram deflagradas nesse período. Nesse cenário, de imperiosas lutas, a classe trabalhadora – apoiada em organismos que expressavam, como afirmou Badaró (1998), um “novo sindicalismo”⁴³ – vai à luta mas, sob inúmeros aspectos, sai derrotada, não conseguindo se contrapor ao projeto neoliberal como alternativa para a crise. A Greve Unificada dos trabalhadores em estatais e no serviço público é um exemplo emblemático dessa derrota, onde os petroleiros, últimos a saírem da greve, foram literalmente massacrados⁴⁴. Miranda (2011) demonstra a importância desta derrota dos trabalhadores para a implementação da reforma do Estado no Brasil, tal qual na greve dos mineiros derrotada por Margareth Thatcher.

Fernando Henrique reprimiu de forma brutal os petroleiros, como exemplo para o conjunto da classe, almejando desestimular futuras greves. De fato, durante a greve, o governo anunciou a demissão de dezenas de petroleiros, mesmo que protegidos legalmente pelo exercício de mandatos sindicais. Fortalecido com a derrota da greve, o governo avançou com o projeto do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). (MIRANDA, 2011, p. 274).

Os grandes grupos econômicos nacionais se fortaleceram com a “transnacionalização” e com a “financeirização”, com base numa “rapinagem” que se aprofunda. Como alertava Francisco de Oliveira:

Restam apenas a “acumulações primitivas”, tais como as privatizações propiciaram: mas agora com o domínio do capital financeiro, elas são apenas transferências de patrimônio, não são propriamente falando, “acumulação”. O ornitorrinco está condenado a submeter tudo à voragem da financeirização, uma espécie de “buraco negro”. (OLIVEIRA, 2011, p. 150).

⁴³ O termo “novo sindicalismo”, neste caso, designa o segmento sindical que “opunha-se ao ‘velho sindicalismo’ [...], tanto em oposição aos sindicatos controlados do período ditatorial como ao movimento sindical pré-64, genericamente definido como ‘sindicalismo populista’”. (MATTOS, 1998, p. 11)

⁴⁴ “O Tribunal Superior do Trabalho julgou a greve dos petroleiros abusiva e determinou multas de 100 mil reais por dia à Federação Única dos Petroleiros (FUP) e aos sindicatos. Foram demitidos trabalhadores, dentre eles dirigentes sindicais, outros mil trabalhadores foram punidos com suspensões e os salários de maio foram cortados. O movimento resistiu à truculência do governo por 32 dias, inclusive com a ocupação da Refinaria Presidente Bernardes- Cubatão (RPBC). O Exército ocupou as refinarias de Paraná (REPAR), Paulínia (REPLAN), Mauá (RECAP) e São José dos Campos (REVAP). Após o final da greve, os sindicatos e a FUP tiveram suas contas bloqueadas, o repasse das mensalidades retido e os bens penhorados. Cada um dos 20 sindicatos que participaram do movimento recebeu multas de R\$ 2,1 milhões. Conforme o texto de avaliação da greve de 1995 da FUP”. (MIRANDA, 2011, p. 274)

No governo de Fernando Henrique Cardoso,⁴⁵ a Reforma se materializa com o requeitado argumento de que o Estado, para ser mais eficiente, precisava transferir para o setor privado a responsabilidade da administração de alguns serviços, o que aconteceu através de diferentes estratégias. Tivemos a privatização, a publicização e a terceirização, modalidades distintas que consolidaram uma forma mais flexível de administração. O Estado passa então a reconstruir e a fortalecer o serviço público numa outra lógica.

Para os neoliberais, o problema da crise não se encontrava no sistema capitalista, mas no próprio Estado. Logo, tanto no diagnóstico, quanto na estratégia, o Plano de Reforma do Estado, no Brasil, seguiu as determinações do neoliberalismo.

A causa da crise foi o excessivo e distorcido crescimento do Estado desenvolvimentista no Terceiro Mundo, do Estado comunista no segundo Mundo e do *Welfare State* no Primeiro Mundo. As potencialidades do mercado na alocação de recursos, na coordenação da economia, tinham sido erroneamente subavaliadas. O Estado tinha se tornado muito grande, aparentemente muito forte, mas de fato muito fraco, ineficiente e impotente, dominado pela indisciplina fiscal, vítima de grupos especiais de interesse, engajados em práticas privatizadoras do Estado, ou seja, no *rent seeking*". (BRESSER-PEREIRA, 1996, p. 16-17).

Para resolver a crise era preciso reformular o Estado, torná-lo um agente desse desenvolvimento:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. (BRASIL, 1995, p. 12).

As estratégias utilizadas para tornar o Estado mais eficiente seguiam as orientações da cartilha neoliberal, enfatizando a privatização e a terceirização. Bresser-Pereira defende que só um Estado Social-Liberal, mais eficiente, flexível e competitivo, poderia garantir os direitos sociais. Era como se aquela promessa de um Estado melhor, que ficou empenhada e não realizada, lá atrás, voltasse com uma nova roupagem:

O Estado Social-Liberal, que é social porque mantém suas responsabilidades pela área social, mas é liberal porque acredita no mercado e contrata a realização dos serviços sociais de educação, saúde, cultura e pesquisa científica de organizações

⁴⁵ Fernando Henrique Cardoso foi ministro da Fazenda no governo de Itamar Franco (1992-1994) que, por sua vez, era vice-presidente na gestão presidencial de Fernando Collor de Melo (1990-1992). Este, apesar de eleito com um discurso no qual estavam presentes diversos pressupostos neoliberais, não aplicou todo o receituário. Após seu *impeachment*, coube a Cardoso, como Ministro da Economia (1993-1994) e, em seguida, como presidente eleito pelo voto direto de 1995 a 1998 e de 1999 a 2002, implementar as reformas neoliberais no Estado brasileiro.

públicas não estatais que financia a fundo perdido com orçamento público. (BRASIL, 1995, p. 14).

Para Silva Jr. e Sguissardi (2001), a Reforma que havia se iniciado com Collor na abertura do comércio, retorna com mais vigor no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), a partir de 1995, e é “no âmbito dessa reforma que se pode, sob muitos aspectos, situar a estratégia e as ações oficiais da reforma da educação” (SILVA JR.; SGUISSARDI, 2001, p. 27), que segue no governo de Lula da Silva e de Dilma. Afinal, nas próprias palavras de Bresser–Pereira: “Uma reforma desta não é feita em um dia, em um ano, e nem em alguns anos” (BRESSER–PEREIRA, 2002, p. 29).

Na educação, Fernando Henrique adotou as diretrizes da Conferência Mundial da Educação para Todos⁴⁶, opção que fica explícita no Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01) e vem sendo aplicada desde 1995, tendo também como suporte a Emenda Constitucional nº 14, de 1996, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 1996), dentre outras medidas legislativas que, em diversos aspectos, concorriam para conter a responsabilidade do Estado. Desta forma, a política educacional desenvolvida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) representou, nesse período, avanços na implementação do plano de ajuste neoliberal na educação, diminuindo ou contendo o tamanho do Estado e redefinindo suas funções em relação aos serviços públicos.

1.4 A Perspectiva Gerencialista

Como já apontamos, foi no governo de FHC que as mudanças na administração pública tomaram impulso e se realizaram como “Reforma do Estado” abrindo novos espaços para a acumulação do capital (SGUISSARDI; SILVA JR, 2001).

Bresser–Pereira (2002) apontava que, na instável década de 1980, mesmo com a crise de endividamento internacional, foi o ajuste fiscal e as reformas orientadas para o mercado que fizeram com que países altamente endividados, entre eles o Brasil, alcançassem resultados positivos. Ainda segundo seus argumentos, seria necessário a manutenção do ajuste

⁴⁶ Realizada em 1990, em Jomtien, Tailândia, com a participação de 155 países, Organizações Não Governamentais Internacionais, centenas de agências bilaterais e multilaterais. Aprovou uma Declaração Mundial de Educação para Todos: uma carta-compromisso que estabelecia um prazo de dez anos para a aplicação de diretrizes educacionais patrocinadas pelo Banco Mundial, UNICEF e Banco Interamericano de Desenvolvimento, em associação com os governos e Organizações Não Governamentais.

estrutural durante a década de 1990, em particular, através da reforma administrativa, para que o país continuasse alcançando êxito.

Com este objetivo, o governo de FHC transformou a antiga secretaria da presidência em Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE)⁴⁷, dando prioridade às reformas constitucionais, fiscal e da previdência social⁴⁸, bem como com a eliminação dos monopólios das estatais. Em conformidade com a premissa neoliberal, o importante era uma reforma administrativa que tornasse o Estado mais coerente com o capitalismo contemporâneo.

Estas reformas, na essência, neoliberais, se apresentavam numa roupagem “social-liberal”. Bresser-Pereira argumentava que as medidas adotadas pretendiam reformular o Estado para a área social, adequando-o.

Quando propus uma reforma para o Brasil, não pensei em um Estado mínimo, mas na necessária reconstrução do Estado. Se o Estado estava em crise a solução não era reduzir seu papel mas recuperar sua capacidade reguladora e implementadora de políticas[...] dar mais espaço ao mercado e reconstruir o Estado [...] Um mercado forte precisa de um Estado forte. (BRESSER-PEREIRA, 2002, p. 32-34)

Defendia a necessidade de se ultrapassar tanto o antigo modelo patrimonialista⁴⁹, clientelista e nepotista, quanto o racional-burocrático⁵⁰. Como num pensamento beirando o

⁴⁷ Lei nº 9.649/1998: Transforma a Secretaria da Administração Federal em Ministério da Administração e Reforma do Estado. (MARE).

⁴⁸ A previdência social dos servidores foi reestruturada pelas ações político-administrativas do governo de FHC e do governo Lula. Primeiro com a Emenda Constitucional nº 20/98, e depois com a reforma da previdência do governo Lula, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 40/2003.

⁴⁹ A análise do Estado patrimonialista, em linhas gerais, remonta às formulações de Weber, para quem o termo designa uma forma de relação com o Estado em que a coisa pública é tratada como se fosse parte de um patrimônio privado, envolvendo formas de exercício de dominação por uma autoridade legitimada pela tradição. No Brasil, Sergio Buarque de Holanda (1969) foi pioneiro na utilização deste termo para a compreensão de como se confundiam na prática os assuntos inerentes à “Res pública” com os assuntos de âmbito pessoal. Mas foi Raimundo Faoro que apresentou a contribuição mais elaborada para a definição do Estado patrimonialista no Brasil, quando, em 1958, apresenta seu trabalho “Os donos do Poder” (1977), desenvolvendo um dos maiores marcos teóricos sobre a conciliação entre a forma de dominação tradicional-patrimonial a formação da identidade política brasileira.

⁵⁰ O Estado burocrático emergiu como a principal instituição que visava proteger o patrimônio público contra a privatização do Estado, para combater o nepotismo e a corrupção, dois traços marcantes na administração patrimonialista. Surgiu defendendo os princípios de um serviço público profissional e de um sistema administrativo impessoal formal e racional. Segundo Bresser-Pereira /Spink (2006), o seu surgimento foi um grande progresso e contra-ponto à administração patrimonialista no sec. XIX. No sec. XX, quando o Estado ampliou seu papel social e econômico, a estratégica básica adotada, pela administração pública burocrática, provou-se ser inadequada, pois evitava a corrupção e o nepotismo, mas era cara, lenta e ineficiente. Estes autores defendem que esse modelo de Estado fazia sentido num Estado liberal do século XVIII, mas com o crescimento das tarefas do Estado contemporâneo, não mais se justifica.

evolucionismo, apresentava o Estado gerencial⁵¹ como um modelo superior, moderno, onde o Estado social-liberal, gradualmente, deixaria de exercer diretamente as funções sociais para contratar organizações públicas não estatais para realizá-las.

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via de produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, MARE, 1995, p. 12)

Bresser-Pereira advogava que a reforma burocrática, pela qual o Estado brasileiro havia passado na década de 1930, havia cumprido seu papel na implantação do capitalismo no Brasil daquele período, e que para manter o país nos trilhos do crescimento do capitalismo mundial, garantindo seu desenvolvimento nesta nova fase, precisaríamos passar pela reforma que implantasse o Estado gerencial, pois o anterior não caberia mais no mundo da globalização do século XXI.

Esse Estado gerencial, apresentado por Bresser-Pereira, representava, na realidade, a retirada da responsabilidade do Estado em relação às políticas sociais, que seriam repassadas para a sociedade, ocorrendo aí perdas de direitos conquistados pelos trabalhadores ao longo dos séculos. Era o “Estado mínimo para as políticas sociais e o Estado máximo para o capital” (PERONI, 2003).

O capitalismo não pode prescindir do Estado, pois, em virtude de sua crise estrutural, novos meios de subordinação do trabalho ao capital serão postos em marcha, sem falar no pagamento do tributo neocolonial da dívida, na flexibilização dos direitos sociais e na liberalização das movimentações financeiras. A necessidade que o capital tem do Estado é crescente; não apenas para facilitar o planejamento capitalista, assumir riscos ou para manejar ou conter conflitos de classes, como também para levar a cabo as funções sociais abandonadas pela classe apropriadora e minorar os seus efeitos anti-sociais. Com isso, o Estado social deverá prosseguir encolhendo, cúmplice do capital em seus propósitos antissociais, em detrimento do bem público (LEHER, 2003, p. 30).

⁵¹ Segundo Bresser-Pereira /Spink (2006), o Estado gerencial surge na segunda metade do século XX como resposta à crise do Estado, para enfrentar a crise fiscal e como estratégia para reduzir o custo e tornar mais eficiente a administração pública. Segundo Abrucio (1997), surge para responder ao esgotamento do modelo burocrático, introduzindo, em larga escala, padrões gerenciais na administração pública, inicialmente e com mais vigor em alguns países do mundo anglo-saxão (Grã-Bretanha, Estados Unidos, Austrália e Nova Zelândia), e depois, gradualmente, na Europa continental e Canadá. Para o autor, “Embora tenha surgido em governos de cunho neoliberal (Thatcher e Reagan), o modelo gerencial e o debate em torno dele não podem ser circunscritos apenas a este contexto. Pelo contrário, toda a discussão sobre a utilização do managerialism na administração pública faz parte de um contexto maior, caracterizado pela prioridade dada ao tema da reforma administrativa, seja na Europa ocidental (CASSESE, 1989), seja no Leste europeu ou ainda no Terceiro Mundo (CAIDEN, 1991; KAUL; COLLINS, 1995). O modelo gerencial e suas aplicações foram e estão sendo discutidos em toda parte. Modelos de avaliação de desempenho, novas formas de controlar o orçamento e serviços públicos direcionados as preferências dos ‘consumidores’, métodos típicos do managerialism, são hoje parâmetros fundamentais a partir dos quais diversos países, de acordo com as condições locais, modificam as antigas estruturas administrativas”. (ABRUCIO, 1997, p.7)

Um dos elementos que traziam desequilíbrio para o Estado, segundo o próprio Bresser-Pereira (2002), era o clientelismo gerado pelo sistema democrático representativo, pois quanto mais serviços um político garantisse, melhor posição nas urnas ele adquiriria, gerando um círculo vicioso da burocracia estatal. Isso levava os políticos “caça votos” a aumentarem os gastos do Estado.

Nesta lógica, somente com a implantação de um novo “*ethos*” na política se poderia quebrar a corrente. Bresser-Pereira argumentava que, se no passado, com o Estado burocrático, os votos eram para quem realizava mais obras, a partir da reforma, os votos seriam para aqueles que fossem capazes de estabilizar a economia. Para tanto, era necessária a implantação do Estado gerencial. Roberto Leher desenvolve uma análise desvendando o papel protagonista do mercado e seus interesses nesta questão:

As intervenções públicas produzem uma “burocracia” que utiliza as verbas públicas de forma menos eficaz do que *o mercado* (grifo nosso). Nunca existe um controle pleno dos cidadãos sobre os burocratas, os quais, por isso, gastam mais do que o necessário, visto que faz parte do burocratismo a maximização de seus orçamentos. Também fazem parte alianças com os grupos de pressão, por meio de práticas clientelistas. Já as ações dos políticos, burocratas e eleitores são análogas às das firmas do *mercado*. Enquanto estas maximizam a busca de lucros, aqueles maximizam a busca de votos; as firmas desejam consumidores, os políticos, eleitores. Em retribuição aos votos, a classe política promete verbas para os distritos eleitorais e a ampliação dos serviços públicos. Similarmente, os burocratas buscam aumentar seus salários e o orçamento de seu setor. Para que esse encadeamento funcione, mais impostos são necessários, rebaixando a taxa de lucros e, portanto, a capacidade de investimentos, gerando o ciclo vicioso já mencionado. A escola *Public Choice* chega a uma conclusão perturbadora: o funcionamento do sistema democrático tende a dar mais poder aos interesses particularistas que aos contribuintes. O jogo democrático acarreta o crescimento (indesejável) do Estado e, por conseguinte, não se coaduna com o livre *mercado*. (LEHER, 2003, p. 35).

Daí decorre a racionalidade argumentada na reforma gerencial. Bresser-Pereira & Spink (2006) defendem um conjunto de regras e incentivos que evitariam o deslize dos políticos burocratas. Já que o problema é de gestão, bastava gerenciar para obter melhores resultados. Utilizava-se então o contrato de gestão como instrumento de controle dos políticos, que passariam inclusive a ser denominados de gestores públicos.

A administração gerencial, com a descentralização, a delegação de autoridade e de responsabilização ao gestor público, o rígido controle sobre o desempenho, aferido mediante indicadores acordados e definidos por contrato, serão apresentados como modo muito mais

eficiente para gerir o Estado, combatendo o nepotismo e a corrupção, como se estes fossem inerentes ao Estado burocrático, e não ao sistema capitalista⁵².

Na gestão pública gerencial e empreendedora, a aferição de resultados obtidos, com vistas ao aprimoramento contínuo, é de fundamental importância, sendo a avaliação uma ferramenta crucial de aferição de desempenho e de aprimoramento de processos de tomada de decisão.

A introdução dos princípios da administração pública gerencial nos anos 90, consubstanciada no Plano Diretor da Reforma do aparelho do Estado e posteriormente referendado na lei, nº 9.989/01, que institui o Plano Plurianual PPA/2001/2003, possibilitou inserir a avaliação no contexto da gestão pública empreendedora tendo o resultado como o Norte da preocupação com a eficácia. (BRESSER-PEREIRA, 2002, p. 142).

Era necessário que o Estado formulasse e implementasse políticas públicas estratégicas para a sociedade e, para isso, o Estado deveria utilizar práticas gerenciais modernas, não importando apenas modelos idealizados no mundo empresarial, mas também reconhecendo as novas funções do Estado em um mundo globalizado que exigia novas competências, novas estratégias administrativas e novas instituições. Era a realidade se impondo e exigindo mudanças no Estado para uma administração gerencial.

Hayek conclui que a extensão do Estado é a causa exclusiva das dificuldades das sociedades contemporâneas. A crise não é da economia de mercado e do capitalismo, mas do Estado e das instituições públicas. De acordo com esse pensamento, a ação do Estado na economia é desestabilizadora. Perturba o mercado, pois o serviço público é ineficiente e produz restrições deformantes. No regime democrático, as instituições públicas hipertrofiaram o Estado, requerendo mais impostos e acarretando elevação dos custos da produção/circulação, perda de dinamismo econômico, desemprego e mais gastos públicos (seguro-desemprego etc.). Em resumo, as políticas públicas levam a um ciclo vicioso que teria de ser quebrado para que o crescimento econômico pudesse fluir sem obstáculos. (LEHER, 2003, p. 34).

Mas, afinal, quais são os componentes ou processos básicos da reforma do Estado que levariam ao século XXI esse Estado gerencial da visão Social-Liberal? De acordo com Bresser-Pereira são:

a) A delimitação das funções do Estado, reduzindo seu tamanho, através de privatizações, terceirização e publicização (esse último processo implica na

⁵² Tanto a corrupção, o nepotismo, como o clientelismo e tantos outros são mais antigos que o capitalismo, mas encontram neste modo de produção as condições ideais para se reproduzirem e se perpetuarem: através da dominação forçada do capital sobre o trabalho.

transferência para o setor público não Estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta)

b) A redução do grau de interferência do Estado ao efetivamente necessário através de programas de desregulação que aumente o recurso aos mecanismos de controle via mercado, transformando o Estado em um promotor da capacidade de competição do país a nível internacional ao invés de protetor da economia Nacional contra a competição Internacional

c) O aumento da governança do Estado, ou seja, da sua capacidade de tornar efetivas as decisões do governo, através do ajuste fiscal, que devolve autonomia financeira ao Estado, da reforma administrativa rumo a uma administração pública gerencial (ao invés de burocrática) e a separação dentro do Estado ao nível das atividades exclusivas de Estado entre a formulação de políticas públicas e a sua execução.

(d) o aumento da governabilidade, ou seja, do poder do governo, graças à existência de instituições políticas que garantam uma melhor intermediação de interesses e tornem mais legítimos e democráticos os governos, aperfeiçoando a democracia representativa e abrindo espaço para o controle social ou democracia direta. (PEREIRA,1997, p. 18).

Deve-se observar que, nessa perspectiva, o Estado se retirava das políticas sociais e repassava para a sociedade essa responsabilidade, sendo que essa transferência incorre simultaneamente na perda de direitos e conquistas dos trabalhadores. De acordo com essa orientação, as conquistas e direitos sociais passavam a ser “comprados e regidos pela férrea lógica das leis do mercado. Na realidade, a ideia de Estado mínimo significa o Estado suficiente e necessário unicamente para os interesses da reprodução do capital” (FRIGOTTO, 1983, p. 83-4). Segundo Carcanholo (2011, p. 14), era o Estado máximo para o capital: “Um Estado comprometido com a valorização capitalista-financeiro—fictício [...] Nos termos de Sader (1999), um Estado ‘mini-max’, mínimo para o trabalho e máximo para o capital”.

A reforma gerencial foi ganhando adeptos. Era muito difícil contestar que a educação, por exemplo, era uma questão pública, de todos, não exclusivamente uma questão do Estado. De acordo com Shiroma, Moraes; Evangelista (2011, p. 97), “por meio de entidades públicas não governamentais, o Estado convoca a iniciativa privada a compartilhar as responsabilidades pela educação, reafirmando a velha tese da social democracia de que, se a educação é uma questão pública, não é necessariamente estatal”.

Desta forma a educação passa a ser um setor estratégico para a reorganização da atuação social do Estado.

1.5 Operando por metas

Se no início do primeiro governo FHC a tônica era a necessária transformação do Estado burocrático para o gerencial, após oito anos de governo, constatamos que esse movimento estava a serviço da redução do Estado social, com o objetivo não declarado pelos reformadores de pagar juros advindos do crescimento exponencial dos estoques das dívidas interna e externa. Bresser–Pereira, num de seus textos, em que apresenta o balanço da reforma gerencial, procura desvincular qualquer nexos desta reforma com os interesses dos organismos internacionais:

Algumas pessoas – geralmente aquelas que até hoje se opõem à reforma gerencial de 1995 – supõem que ela não resultou de uma iniciativa nacional, mas que tenha sido uma das reformas neoliberais que, nos termos do Consenso de Washington, os países em desenvolvimento deveriam realizar com a orientação e pressão do Banco Mundial. (PEREIRA, 2010, p.183).

Interessante que os nexos são revelados no mesmo texto quando Bresser-Pereira faz a referência sobre o Plano Baker,⁵³ fornecendo pistas para a relação causal.

De fato, a partir do Plano Baker, os Estados Unidos, preocupados com seus bancos, decidiram que para enfrentar a grande crise da dívida externa dos anos 1980 não bastavam os ajustamentos monitorados pelo FMI; eram necessárias, adicionalmente, reformas neoliberais que reduzissem o Estado e aumentassem a coordenação da economia pelo mercado. (PEREIRA, 2010, p. 183).

Carcanholo afirma que, com o crescimento da dívida pública, o Estado, para impedir uma bancarrota, adquire e/ou dá garantias aos papéis da dívida (ativos podres), mantendo suas cotações no mercado financeiro e aprofundando as reformas neoliberais, contribuindo assim para a administração da crise, como se estivesse calibrando o mercado: “Ainda que com o discurso de assegurar maior regulamentação do mercado financeiro e garantias estatais

⁵³ De acordo com Lowenthal (1989, p. 43-4): “Ao reconhecer que a América Latina estava presa na armadilha apertada da dívida, o secretário do Tesouro James Baker III, no final de 1985, pediu a colaboração dos bancos comerciais e das instituições financeiras internacionais para fornecerem novo capital a longo prazo à América Latina e a outros devedores do Terceiro Mundo em troca de reformas estruturais nos países devedores. O secretário Baker enfatizou que o objetivo da renovação do crescimento da América Latina tinha de se tornar primordial e argumentou que a combinação de reformas e novos empréstimos realizariam a proeza. O Plano Baker, portanto, tornou-se o segundo principal componente, junto com o anticomunismo ativista, da política de Reagan para o hemisfério ocidental [...]o plano Baker para o aperto financeiro da América Latina foi flagrantemente insuficiente”.

meramente financeiras do capital fictício, essa é a forma que o capitalismo está construindo para a saída desta nova crise estrutural” (CARCANHOLO, 2011, p. 20).

Num passado recente, a pobreza estava associada quase sempre aos países periféricos, menos industrializados e mais marginalizados. Distanciava-se o problema dos países do capitalismo avançado, que pareciam ser mais ricos e intocáveis. No entanto, essa realidade mudou drasticamente nos últimos anos. A partir do final do século passado, chegando ao início do novo milênio, passamos a assistir a uma explosão financeira que se transformou na atual crise do sistema global capitalista, atingindo também as economias centrais do sistema como EUA e países europeus. “Os países centrais imperialistas, são por tudo, menos o ‘círculo charmoso’ que se consideraram na era do ‘velho’ imperialismo”, (RIGAUX, 1999 apud ALTVATER, 2010).

Trata-se de uma crise sistêmica com muitas dimensões: do capital, financeira, das moedas, do trabalho, da sociedade, da política, da natureza e do meio ambiente; e que traz uma estranha semelhança com o mundo previsto por Marx no Manifesto Comunista, que parece mais atual do que nunca:

Tudo o que é sólido se evapora no ar, tudo que era sagrado e profano, e por fim o homem é obrigado a encarar com serenidade suas verdadeiras condições de vida e suas relações como espécie. A necessidade de um mercado constantemente em expansão impele a burguesia a invadir todo o globo. Necessita estabelecer-se em toda parte, explorar em toda parte, criar vínculos em toda parte.” (MARX & ENGELS, 1848 apud LASKI, 1982, p.96)

Entretanto, mesmo enfrentando a mais profunda crise, o capitalismo segue deflagrando várias transformações no próprio processo produtivo, tentando assegurar a sua sobrevivência: “O modo de produção capitalista é um sistema muito flexível, dinâmico, mas liminarmente instável, que tanto provoca conjunturas quanto crises econômicas e políticas recorrentes” (MORAES, 1999, p.43). Promove, desta forma, ajustes na própria concorrência intercapitalista num processo de reorganização de suas formas de dominação. Procura gestar um projeto de recuperação da hegemonia com uma violenta repressão financeira, impondo um receituário de austeridade como resposta à crise. Aplica assim a lógica do capital em todas as esferas da vida: “As sociedades são, por assim dizer, “economicizadas” até a medula e dominadas pela lógica da administração de empresas, fenômeno observado nas escolas e nas universidades, nos hospitais e órgãos públicos e até mesmo nas famílias” (MORAES, 1999 p.79).

Sem querer neste momento e neste trabalho tentar definir ou aprofundar a relação entre o neoliberalismo enquanto doutrina e modelo de gestão na reforma do Estado brasileiro e o imperialismo, compreendemos a importância de localizar o debate conceitual sobre a caracterização do modo de produção capitalista na sua fase ou etapa imperialista, pois percebemos, aqui, como os Estados Unidos, nação e potência planetária, protagonista nos organismos internacionais, concretiza a contraofensiva do modo de produção capitalista em todos os níveis (econômico, político, cultural, ideológico e militar) no mundo. Intensifica, assim, o já iniciado processo de expansão das políticas neoliberais e da reestruturação econômica, com a implantação e ampliação do modo de acumulação flexível e das reformas do Estado. Apresentaremos a análise de três autores que desenvolvem argumentos que nos auxiliam para a localização deste *modus operandi*, da atual fase do capitalismo.

Trazemos inicialmente Virgínia Fontes (2010) que, reafirmando a tese de Lênin⁵⁴, aponta que o capitalismo, para se desenvolver, se tornou muito mais abrangente em sua ação. Para discutir essa nova abrangência, a autora desenvolve o conceito de *capital-imperialismo*, objetivando identificar os desdobramentos desta etapa imperialista. Em sua análise, Fontes (2010) destaca a tendência à concentração de capitais com sua forma monetária de capital portador de juros, e também numa forma muito mais abrangente do que anteriormente visto. Aponta uma profunda “expropriação”, resultando num avanço sem precedentes do modo de produção capitalista sobre a população mundial nos mais diversos aspectos da sociedade e economia dos povos mundiais, processo que redundava em mudanças profundas também na organização do Estado.

Já Mészáros (2005), dentro da divisão histórica por ele proposta, discorre sobre as características dessa 3ª fase imperialista, na qual o processo da globalização nada mais é que a tendência de universalizar o modo de produção capitalista. O autor demonstra que a posição hegemônica dos Estados Unidos após a segunda Guerra Mundial vem sendo mantida, não só na esfera econômica, mas também na política, cultural e militar. Essa fase seria marcada pela

⁵⁴ Para Lênin, essa etapa representava “a fase monopolista do capitalismo” (LÊNIN, 1984, p. 81); logo em seguida, ele sistematizou sua análise ao enumerar aqueles que seriam os seus traços fundamentais: “1) a concentração da produção e do capital levada a um grau tão elevado de desenvolvimento que criou os monopólios, os quais desempenham um papel decisivo na vida econômica; 2) a fusão do capital bancário com o capital industrial e a criação, baseada nesse “capital financeiro” da oligarquia financeira; 3) a exportação de capitais, diferentemente da exportação de mercadorias, adquire uma importância particularmente grande; 4) a formação de associações internacionais monopolistas de capitalistas, que partilham o mundo entre si, e 5) o termo da partilha territorial do mundo entre as potências capitalistas mais importantes. O imperialismo é o capitalismo na fase de desenvolvimento em que ganhou corpo a dominação dos monopólios e do capital financeiro, adquiriu marcada importância a exportação de capitais, começou a partilha do mundo pelos trustes internacionais e terminou a partilha de toda a terra entre os países capitalistas mais importantes.” (LÊNIN, 1984, p. 81-82).

gigantesca dívida norte-americana; pelo “imperialismo do dólar”; pelos benefícios ao grande capital, pelos direitos de propriedade intelectual, inclusive sobre produtos culturais e um consumo sem controle de recursos naturais contribuindo fortemente para a degradação ambiental do planeta. Para ele, o que explicaria uma postura mais “agressiva e aventureira” das potências imperialistas, em especial os Estados Unidos, seria a *crise estrutural do capital* por que passou o capitalismo a partir da década de 1970.

Por fim, não poderíamos deixar de citar Florestan Fernandes (1975b), que elaborou toda uma periodização pontuando o processo histórico de produção, desde o Antigo Sistema Colonial mercantilista, na América Latina, do que foi definido por ele como Capitalismo Dependente. Fernandes denominará esta atual fase como a do *Imperialismo Total*, marcada pela hegemonia estadunidense e paralelamente pelo desenvolvimento na América Latina, mesmo com todas as suas peculiaridades, da fase do capitalismo monopolista. Momento caracterizado pela entrada maciça das empresas multinacionais, do contínuo aprofundamento da internacionalização da economia, do enraizamento da associação das burguesias locais com a internacional e a permanente adequação do Estado brasileiro a esta lógica.

A análise desenvolvida por estes autores desautoriza a fala de Bresser-Pereira. Suas análises contribuem para confirmar a hipótese de que as políticas neoliberais, que propuseram reformas no perfil do Estado, foram “costuradas”, com a nossa “burguesia”, pelas potências imperialistas, tendo como timoneiro o próprio EUA, através das instituições supranacionais como FMI, BM, BID e etc. Carcanholo (2011) vem reforçar esta concepção e nos chama a atenção dos caminhos adotados para resolver a crise dentro dos marcos do capitalismo:

Sendo assim, só resta uma alternativa, do ponto de vista capitalista, que combina dois elementos: (1) garantir a liquidez (dinheiro) nos mercados, necessária para que os capitais fictícios super acumulados não sejam aniquilados, e (2) aumentar a produção de mais-valia, de forma a adequar os títulos de apropriação com a produção efetiva de valor. Este segundo elemento, como é hábito na lógica capitalista, significa elevar a taxa de exploração do trabalho. A atual defesa explícita e desavergonhada dos principais governos do mundo, em aliança com as principais organizações multilaterais, *da intensificação dos processos de liberalização e desregulamentação dos mercados de trabalho, privatização, processos de ajuste fiscal com a redução dos gastos sociais, tanto nos países centrais, como nos periféricos* (grifo nosso), não é de surpreender. O primeiro elemento, simplesmente, significa que *os recursos públicos centralizados no Estado devem ser crescente e majoritariamente destinados para garantir uma sustentação de demanda para os chamados ativos podres* (grifo nosso), permitindo que eles mantenham de alguma forma suas cotações nos mercados financeiros. Mas, do ponto de vista do Estado, que adquire esses papéis (e/ou lhes dá garantia), a implicação é o crescimento substancial da dívida pública. (CARCANHOLO, 2011, p. 20).

Assim sendo, a partir da crise de 1998, por exigência do acordo com o Fundo Monetário Internacional⁵⁵, o país passou a buscar elevados superávits primários, o que só foi possível com cortes nos gastos públicos. Dentro da política macroeconômica até então em vigor, os juros dificilmente poderiam ser significativamente reduzidos, restando ao Estado brasileiro promover cortes cada vez mais acentuados nos gastos públicos para alcançar os mencionados superávits primários ou contar com um improvável crescimento do PIB, alternativa não acessível num panorama de crise do capitalismo mundial. Desta forma, a principal meta que deveria ser alcançada com a reforma era a reconstrução do Estado. Isto significava recuperar a poupança pública, redefinir as formas de intervenção no econômico e no social e implantar a administração pública gerencial, aumentando a governança e a governabilidade⁵⁶. A separação entre formulação e implementação das políticas públicas, estabelecida pela reforma, possibilitou o controle de resultados por meio de contratos de gestão, através dos quais metas foram estabelecidas. As agências descentralizadas e as organizações sociais foram submetidas ao controle de resultados e tiveram maior autonomia, seja para alocar recursos ou para contratar e demitir pessoal. Enquanto a terceirização das atividades auxiliares no núcleo estratégico⁵⁷ possibilitou também a criação de quase-mercados

⁵⁵ “O FMI foi criado em 1944, na Conferência de Bretton Woods, juntamente com o Banco Mundial. A sua criação correspondeu totalmente às necessidades dos Estados Unidos. A partir dos anos 80, com a crise da dívida, encontrou um novo campo de actuação. Os Planos de Ajustamento Estrutural converteram-se então na receita única aplicada a todos os países que queriam aceder ao financiamento do FMI ou aos empréstimos do BM.” Disponível em: < <http://www.esquerda.net/dossier/hist%C3%B3ria-do-fundo-monet%C3%A1rio-internacional-%E2%80%93-fmi>>. Acesso em: 13 jul. 2014.

⁵⁶ Governança/governabilidade são conceitos que mantêm entre si uma relação orgânica. Na verdade, são complementares, sendo separados principalmente para fins analíticos. De acordo com Araújo (2002, p. 6): “em uma definição genérica, podemos dizer que a governabilidade refere-se às próprias condições materiais de exercício do poder e de legitimidade do Estado e do seu governo derivadas da sua postura diante da sociedade civil e do mercado (em um regime democrático, claro). [...] Já a governança pode ser entendida como a outra face de um mesmo processo, ou seja, como os aspectos instrumentais da governabilidade. [...] Em geral, entende-se a governança como a capacidade que um determinado governo tem para formular e implementar as suas políticas[...] Esta capacidade pode ser decomposta analiticamente em financeira, gerencial e técnica, todas importantes para a consecução das metas coletivas definidas que compõem o programa de um determinado governo.”. Já para Bresser-Pereira (1998), governabilidade e governança são conceitos mal definidos, frequentemente confundidos: “Para mim, governabilidade é uma capacidade política de governar derivada da relação de legitimidade do Estado e do seu governo com a sociedade; governança é a capacidade financeira e administrativa, em sentido amplo, de um governo implementar políticas” (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 33).

⁵⁷ De acordo com Bresser Pereira (1998), sujeito protagonista da reforma administrativa, os Estados modernos contam com três setores: O setor das atividades exclusivas de Estado, dentro do qual estão o núcleo estratégico, que planeja, define e executa e avalia as leis e as políticas, é composto pelo parlamento, pelos tribunais, pela presidência e pela cúpula dos servidores civis e autoridades locais importantes como governadores e servidores da alta cúpula estadual. O setor das agências executivas e/ou reguladoras e o setor dos serviços sociais e científicos, que não são exclusivos do Estado mas que, dadas as externalidades que possuem e os direitos humanos que envolvem, exigem forte financiamento do Estado; e, finalmente, o setor de produção de bens e serviços para o mercado. Há ainda a divisão entre o que é atividade exclusiva do Estado e as que não são. Nas atividades exclusivas encontramos funções tradicionais de Estado como forças armadas, polícia e agências

envolvendo os prestadores de serviços, aumentando a eficiência no provimento destas atividades.

Com intuito de criar e encorajar essa relação de distribuição de responsabilidades e garantir a motivação dos servidores, os gerentes devem ter disponível *um sistema de incentivos que possibilite a gestão de seus servidores*, tais como *objetivos claros, aferição dos resultados e prêmios pecuniários* concedidos em razão do sucesso. (BRESSER-PEREIRA, 2002, p. 145, grifos nossos).

Com um paradigma gerencial que dá ênfase à eficiência e à elevação da performance através de forte orientação por resultados, a reforma é apresentada como o novo, moderno que traria o progresso. Nessa perspectiva, nada mais contemporâneo que a *gratificação por desempenho* como *instrumento de gestão*.

A criação das *gratificações de desempenho* representa a continuidade do *processo de aperfeiçoamento dos instrumentos* que associam parte da remuneração ao desempenho do servidor, em consonância com os princípios da administração gerencial, voltada para resultados. (BRESSER-PEREIRA, 2002, p. 147, grifos nossos).

De acordo com Bresser-Pereira (2002), era necessário impedir que os funcionários públicos ineficientes se mantivessem protegidos por leis que garantiam a estabilidade no emprego. Além de prejudicar as medidas de diminuição de gastos públicos, trazia o signo do passado de um corpo de funcionários lentos e desinteressados, podendo colocar em risco a própria reforma. Nestes termos, era necessário criar elos que fomentassem e garantissem um alto grau de confiança no funcionalismo. Para Bresser-Pereira (2008), essa confiança seria permanentemente limitada pelos resultados. Além de garantir ao gestor público a liberdade de escolher os meios necessários e mais apropriados para o cumprimento das metas.

Importante ressaltar como as mudanças na gestão pública foram implementadas na educação. Bresser-Pereira afirma que “sem dúvida o setor da educação foi dos que mais avançou na implementação de mecanismos de avaliação e no uso de seus resultados, na formulação e implementação de políticas” (BRESSER-PEREIRA, 2002, p. 145). A partir da reforma se estabelecerá na educação uma rede de avaliações sistêmicas que passarão a monitorar da educação básica ao Ensino Superior.

arrecadoras, e as mais recentes como as agências reguladoras, de fomento e de controle dos serviços sociais e da seguridade social. E os serviços não exclusivos do Estado como educação, saúde, cultura e as empresas estatais que produzem bens e serviços para o mercado.

O Ministério da Educação por intermédio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais - INEP, vem aplicando sistematicamente exames que visam monitorar a qualidade do ensino ofertado à população pelas redes públicas e privadas nos níveis fundamental, médio e superior. (BRESSER-PEREIRA, 2002, p. 145)

A avaliação intitucional passa a cumprir um papel estratégico na implementação das metas para a educação, referenciando todo o sistema educacional através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁵⁸, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Cursos (Provão). São instrumentos deajuizamento das instituições educacionais numa espécie de “controle de qualidade”, onde o MEC exercerá seu poder de fiscalização, cobrando os resultados das metas determinadas para o Brasil em Jomtien e ratificadas em Dakar⁵⁹.

Para diminuir a subjetividade nas avaliações e legitimar as conclusões e recomendações consideradas pelos resultados destas, “é necessário que se desenvolvam indicadores de resultado cada vez mais precisos e mensuráveis, que possam dar maior objetividade às conclusões das avaliações” (BRESSER-PEREIRA, 2002, p. 149). Neste podemos citar a aprovação do Plano Nacional de Educação⁶⁰ (PNE, Lei nº 10.172/2001), ainda no governo FHC, a aprovação no governo Lula do Plano de Desenvolvimento da

⁵⁸ As avaliações nacionais são realizadas pelo sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/Prova Brasil. De acordo com a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/saeb>>. Acesso em 13 de julho de 2014. No estado do Rio de Janeiro as avaliações são realizadas desde o ano de 2008, pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ). “Foi criado com o objetivo de promover uma análise do desempenho dos alunos da rede pública do Rio de Janeiro nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação envolve as turmas do 5º e do 9º ano do Ensino Fundamental, da 3ª série do Ensino Médio, das fases equivalentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do 4º ano do Ensino Normal e pelos concluintes do Programa Autonomia. Instituído pela Secretaria do Estado do Rio de Janeiro, o programa tem como finalidade monitorar o padrão de qualidade do ensino e colaborar com a melhora da qualidade da educação”. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=843535>> Acesso em: 13 jul. 2014.

⁵⁹ Fórum Mundial da Educação que aconteceu em Dakar/2000 organizada pela UNESCO, reuniu representantes de 150 países. Os compromissos assumidos nesta conferência reforçam as metas para educação assumidos na conferência, em 1990, na Tailândia, e apresenta um prazo máximo de 15 anos para a implementação. Informações retiradas do documento “Educação para Todos: O Compromisso de Dakar”. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em; 13 jul. 2014.

⁶⁰ De acordo com o artigo de Bonamino e outros autores, cujo título é “História da educação básica brasileira: Uma avaliação do Plano Nacional de Educação PNE 2001-2010”, a apresentação de um plano para a educação respondeu a exigências previstas na Constituição Federal de 1988, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei n. 9.394/96). Até chegar a sua aprovação final, a proposta foi discutida no Parlamento com o projeto de “Plano Nacional de Educação – Proposta da sociedade brasileira”, elaborado pela sociedade civil, que se organizou junto aos sindicatos e trabalhadores da educação e que foi defendida por senadores e deputados de oposição ao governo daquele período. Mas o projeto oficial do PNE apresentado e aprovado (Lei nº 10. 172/2001) pelo governo de FHC, diferente do que propunha o projeto alternativo, apresentou um conjunto de metas, que buscavam adequar a educação pública às mudanças que ocorriam no Estado brasileiro e no mundo capitalista. Sendo que ainda, contudo, a grande maioria das metas não foram atingidas. Na “educação básica, as principais metas propostas para a educação infantil não foram cumpridas, assim como não foi erradicado o analfabetismo. Tampouco foi cumprida a determinação legal do piso salarial nacional para os professores da rede pública” (BONAMIGO et al., 2011, p. 14).

Educação (PDE, Lei nº 6.094/2007) e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB⁶¹, lados da mesma moeda que viriam compor o arcabouço legal e político para uma educação instrumental que precisava atingir as metas determinadas pelos organismos internacionais.

Como analisa Gaudêncio Frigotto (2002), que considera o Banco Mundial um dos principais formuladores do discurso reformista na área educacional, este organismo se constituiu num “intelectual coletivo”, pois não apenas formula a política educacional para os países que necessitam do ajuste estrutural, como também determina as diretrizes, as prioridades e os conteúdos educacionais.

⁶¹ Conforme texto da professora Barão, (2009), organizado em forma de uma cartilha pelo SEPE, sobre o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o IDEB surgiu como um indicador para o cumprimento das metas fixadas no termo de adesão para alcançar a “qualidade” na educação. Criado pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) em 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). É calculado com base na taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e no desempenho dos alunos no SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e na Prova Brasil. Ou seja, quanto maior for a nota da instituição no teste e quanto menos repetências e desistências ela registrar, melhor será a sua classificação, numa escala de zero a dez, configurando um verdadeiro quadro de ranqueamento entre as escolas e de tentativa devassadora de impor a lógica do mercado no sistema educacional, numa indisfarçável inserção de concepções mercadológicas. Além de instrumento de análise, o IDEB é também um sistema de metas. As metas são estipuladas de acordo com o patamar atual de cada instituição e se transformam numa verdadeira obsessão pelos resultados. A ênfase está na dimensão quantitativa e não qualitativa. A meta para o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais é de que se chegue a nota seis em 2022 – correspondente à qualidade do ensino em países desenvolvidos. Num desafio ao sistema educacional brasileiro, pois estipula-se uma meta nos padrões educacionais dos países integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Disponível em: <<http://www.seperj.org.br/admin/fotos/biblioteca/biblioteca15.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2014.

2 OS AJUSTES NA EDUCAÇÃO ESTADUAL FLUMINENSE

A educação no Estado do Rio de Janeiro, pelo menos nas últimas três décadas, vem sendo marcada por inúmeras discontinuidades nas políticas educacionais. A cada governo, uma nova proposta é apresentada, sem se considerar adequadamente o que até então foi desenvolvido pelo governo anterior.

Esta situação é flagrante a partir da década de 1980, quando, no primeiro governo de Leonel Brizola (1983–1987), o vice-governador Darcy Ribeiro apresentou o Programa de Educação Integral dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), criados para atender a demanda do primeiro segmento do Ensino Fundamental, e, na gestão seguinte, de Moreira Franco (1987–1991), o Programa passou a ser descaracterizado e praticamente abandonado. No segundo governo de Leonel Brizola (1991/1994), o Programa foi retomado com novidades⁶², entretanto foi novamente desmontado no governo de Marcelo Alencar (1994–1998), que, inclusive, visando intensificar o processo de municipalização da educação fundamental, repassou vários CIEPs para as prefeituras fluminenses, aprofundando ainda mais o desmonte do Programa.

Com o governo de Anthony Garotinho⁶³, esse processo de discontinuidades passa a existir no intercurso de sua própria gestão, explicitando a existência de dissonâncias entre os diversos secretários de educação. Hésio Cordeiro⁶⁴, primeiro secretário indicado para a pasta,

⁶² De acordo com a cartilha do SEPE com o histórico das greves e da organização dos profissionais de educação da rede estadual, a criação da Fundação de Apoio à Escola Pública (FAEP), onde estava subordinada a administração e gestão dos Ginásios públicos (GP) que atendiam o segundo segmento do Ensino Fundamental, Ensino Médio e o Madureza (modalidade de ensino por módulos à distância). Esta fundação foi extinta no governo de Marcelo Alencar, abrindo grande crise com os professores de 40h que pertenciam aos seus quadros, pois foram incluídos na rede regular da secretaria estadual de educação, mas não tiveram acesso ao Plano de Carreira da rede. Essa distorção gerou grandes conflitos e foi pauta de muitas greves da categoria, sendo resolvido somente após a greve de 2009 (Lei nº 5584 de 2/12/2009), quando finalmente esses profissionais foram incluídos no Plano de carreira do magistério estadual (art. 29 da Lei nº 1614 de 24/1/90). Disponível em: <<http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim220.pdf>> Acesso em: 14 jul. 2007.

⁶³ Souza, (2007) apresenta em sua dissertação os meandros políticos da época em que Antony Garotinho foi eleito, numa coalizão que reunia partidos de esquerda – dentre os quais o Partido Democrático Trabalhista (PDT) e o Partido dos Trabalhadores (PT). Sua vice foi a então senadora Benedita da Silva, que assumiu o cargo de governadora durante 09 meses em 2002, em função do afastamento do titular – que, naquele ano após romper com o PDT, se candidatara a eleição para a Presidência da República, concorrendo pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB).

⁶⁴ “Secretário Geral da Executiva Nacional do PDT, médico renomado, ex-reitor da Universidade Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, participante da implantação dos CIEPs no primeiro governo Brizola, da elaboração do programa de Saúde da campanha de Garotinho, da plataforma para a educação do candidato à presidência Luiz Inácio Lula da Silva e membro do Conselho Nacional de Educação. Embora

permaneceu no cargo durante pouco tempo, chegando a apresentar um documento para a rede, “Educar para o sucesso é educar para transformar”⁶⁵, mas que já não se coadunava com as diretrizes para a educação que vinham do Palácio de Governo, capitaneadas por Cláudio Mendonça⁶⁶. As pressões aumentaram e Hésio Cordeiro cai, assumindo Lia Faria, que implementaria o Programa Nova Escola, através do Decreto Estadual nº. 25.959/2000.

Mais do que disputas palacianas, esses episódios ilustram descontinuidades e rupturas que evidenciam a ausência absoluta de um projeto educacional coerente como política de Estado. Essa intermitência traz reflexos na estrutura organizacional da secretaria de educação, impactando o currículo, as propostas pedagógicas e a vida funcional dos profissionais de educação do estado. Luiz Antônio Cunha (1995), em sua análise das administrações fluminenses, aponta o eleitorismo, o experimentalismo pedagógico e o voluntarismo ideológico como responsáveis por esse “zigzague”.

O eleitorismo é a procura de políticas educacionais que provoquem “impacto” capaz de trazer resultados nas urnas, seja visando a eleição do secretário de educação para deputado, seja dando ao governador um “mote” capaz de atrair votos até em eleição presidencial. O experimentalismo pedagógico resulta do entusiasmo com propostas elaboradas sem bases científicas, anunciadas como capazes de resolver os problemas educacionais, estendidas apressadamente para o conjunto da rede (antes de ser suficientemente testadas). O voluntarismo ideológico é a atitude generosa de querer acabar com os males da educação escolar e até da sociedade como um todo, no curto espaço de uma administração, às vezes no prazo de um ano – é o caso de uma proposta curricular que pretende dissolver (ou completar) os efeitos da alienação do trabalho ou até mesmo da ideologia dominante (CUNHA, 1991, p.475).

Tais descontinuidades, no entanto, como veremos no curso deste trabalho, coexistem com algumas continuidades, em grande parte relativas à adoção de orientações gerais de gestão educacional vinculadas ao novo modelo de administração estatal que vinha sendo difundido no mesmo período, tal como discutido no primeiro capítulo.

ligado ao ex-governador Leonel Brizola e ao PDT, Hésio Cordeiro era um nome respeitado no PT, sendo um notório defensor da aliança entre os dois partidos” (NAJJAR, 2004, p. 33).

⁶⁵ Esse documento, que foi produzido na campanha eleitoral e readequado para ser implementado, propunha a incorporação de todos os abonos e gratificações existentes e não continha nenhuma referência a avaliação institucional ou a critérios produtivistas de remuneração dos profissionais da educação. Najjar (2004), em sua tese, chega a discutir se esse documento era apenas uma proposta de campanha, ou de fato expressava o compromisso dos setores que apoiaram Anthony Garotinho/Benedita da Silva para o governo.

⁶⁶ Najjar (2004), através dos depoimentos de membros da própria equipe da Secretaria de Educação na época, aponta, em seu trabalho, que Cláudio Mendonça participou do governo de Anthony Garotinho desde o começo e estava em rota de colisão com Hésio Cordeiro, principalmente pelas concepções educacionais que apresentava, uma vez que o secretário não apontava para uma ideia de educação na perspectiva neoliberal. Mendonça não era ligado à educação, foi vereador em Resende e Subsecretário de Noel de Carvalho, que assumiu a secretaria de educação no segundo governo Brizola, substituindo a professora Maria Yeda Linhares.

2.1 Alguns pressupostos iniciais: políticas de avaliação na lógica neoliberal e *accountability*

É importante destacar que, desde os documentos elaborados por Bresser–Pereira, acerca da Reforma do Estado, a discussão sobre a avaliação na lógica neoliberal já era um *espectro* que rondava o setor educacional.

O tema avaliação ganhou destaque com o processo de reformas em curso em vários países na gestão pública empreendedora, a aferição de resultados obtidos, com vistas ao aprimoramento contínuo é de fundamental importância, sendo a avaliação ferramenta crucial de aferição de desempenho de tomada de decisões. (BRESSER–PEREIRA, 2002, p 142)

Desta forma, consideramos ser importante analisar alguns elementos presentes nas reformas administrativas que vinham norteando os projetos apresentados nas últimas décadas na secretaria estadual de educação do Rio de Janeiro. Entretanto, destacamos que, quanto à avaliação⁶⁷, foge ao caráter deste trabalho uma abordagem analítica ou classificatória. Analisaremos as questões concernentes à avaliação institucional, relacionadas à medição do desempenho e da produtividade, diretriz aplicada e estimulada pelo nível federal de governo desde o início da década de 1990, e que se insere na tendência das orientações dos organismos internacionais. Na lógica destes organismos, os mecanismos de controle da “qualidade” na educação são pressupostos dos programas desenvolvidos pelas secretarias de educação, tal qual o que será analisado neste trabalho. Assim sendo, já que a avaliação se torna um instrumento de controle da qualidade, precisaremos abordar de antemão, de qual qualidade estamos tratando.

Sabemos que não existe um conceito universal de qualidade, mas vários, que são historicamente construídos como respostas a demandas de setores hegemônicos, e que se contrapõem na sociedade, na disputa por um projeto. Como nos apontam Valente e Arelaro (2002, apud, NAJJAR, 2004, p.168), “qualidade não é um conceito ‘em si’, ele é um conceito historicizado”.

Lembramos que a ressignificação do conceito de qualidade está diretamente relacionada ao processo de “transformação do campo semântico que não é apenas condição para o estabelecimento dessa hegemonia; ele é parte integral da transformação” (SILVA,

⁶⁷ Para estudos mais aprofundados indicamos Freire (1979), Dalmas (1995), Canen (2005), Hadji (1994) e (2001), e Hoffmann (1998).

2012, p. 167). Logo, entendemos que este conceito vem sendo utilizado como parte da conquista e da manutenção da hegemonia neoliberal, e na implementação do seu projeto na educação, servindo ao propósito na construção de consensos que interessa as classes dominantes.

Para compreendermos como se estabelece esse processo, é necessário que apontemos os principais componentes que garantem a pretensa qualidade na escola pública, para tal, precisaremos, então, abordar a concepção de “qualidade” na lógica neoliberal. Qualidade que, nesta ótica, deve ser a todo tempo mensurável, através das avaliações externas e rankings, como expresso, inclusive, no projeto do Plano Nacional de Educação (PNE) que, até maio de 2014 ainda tramitava no Congresso Nacional.⁶⁸

Como discuto em trabalho anterior (NEPOMUCENO, 2011), qualidade, neste caso, diz respeito à adaptabilidade e ao ajuste ao mercado, bem como a critérios – como competitividade, produtividade, rentabilidade e mensurabilidade – que, com a reforma gerencial, devem ser adotados na educação pública. Há uma transferência do eixo dos recursos para os resultados, ou seja, para a busca pelo máximo de resultados com o mínimo de custos, seguindo a lógica do mercado.

Como discutimos no capítulo anterior, o neoliberalismo apresenta um diagnóstico que explica a falta de “qualidade” como uma consequência da crise de eficiência (GENTILI, 1996, p. 17) e de produtividade do Estado burocrático. Segundo essa perspectiva,

O importante seria fazer com que os recursos fossem bem utilizados. [...] Faltaria fazer com que esta escolarização fosse bem sucedida. Assim, o fulcro da ação deveria passar da preocupação com a quantidade de recursos para a preocupação com a qualidade do emprego desses recursos. A grande questão passa, então, a ser a da construção de uma “escola de qualidade”. É essa busca pela “qualidade” (e também pela “responsabilização”, tal como veremos mais adiante) que justifica a implantação dos sistemas nacionais e regionais de avaliação educacional. (NAJJAR, 2004 p. 45)

A educação pública passa a ser, mormente, contaminada pela ideia da qualidade empresarial. Nesse contexto, conceitos e significados do ambiente empresarial são

⁶⁸ Tal Projeto estabelece, na Meta 7: Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:

Ideb	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5	5,2

transferidos para o educacional. O mesmo discurso da Reforma do Estado, que se propôs a colocar o país em condições de igualdade para competir no mundo globalizado, é transplantado para a educação.

Diante das dificuldades apresentadas pelo Governo quanto à eficácia da administração pública e sob a égide da globalização, desvelou-se para o mundo a doutrina da Qualidade Total como um remédio para curar as lacunas da ineficácia pública que trouxeram resultados para as empresas privadas. Ampliou-se, dessa maneira, a transposição dos conceitos mercadológicos para a administração pública, especificamente para a administração educacional (SANTOS NETA, 2006, p.81).

Nessa concepção, os docentes são responsabilizados diretamente pelo fracasso escolar: “o ideário da reforma educacional atribui ao professor um protagonismo fundamental. Paradoxalmente, nele identifica a responsabilidade pelas mazelas do sistema público de ensino e o mágico poder de extirpá-las” (SHIROMA, MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 82). Esta visão, concebida “nas alturas”, impõe verdadeiros “pacotes”, oriundos, na maioria das vezes, das influências e ingerências de agências internacionais (FERNANDES, 1989). Podemos observar, nos últimos anos, este tipo de comportamento governamental ou de gestão nos mais diversos documentos, de diversos tipos de instituições, tal como apontado por Freitas:

A preocupação em responsabilizar os professores pela aprendizagem e desempenho dos alunos não é exclusiva do BM. Ela está presente em documentos, publicações, eventos e Instituições que medeiam a implementação das reformas educacionais no Brasil, sendo reposta em diferentes momentos:

- a) na proposta de “Revolução Educacional” da social democracia em 1990, no livro de Guiomar Namó de Mello (1990, p. 27), quando ela propõe um “exame de Estado para obtenção do registro de professor” (MELLO, 1990).
- b) no documento de Mello intitulado “Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re) visão radical”, cuja versão preliminar data de 1999 e sua publicação de 2000 (MELLO, 2000);
- c) no relatório “Brazil: teachers development and incentives: a strategic framework”, Os autores que analisam de modo crítico e com profundidade a política de certificação são: Fidalgo e Santos, 2004; Freitas, 2001; 2002; 2003a; 2003b; 2004; 2007. Publicado pelo BM em maio de 2000 (DELLANOY; SEDLACEK, 2000);
- d) no Parecer CNE/CP N.º 009/2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2001);
- e) na Resolução CNE/CP N.º 01/2002, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002);
- f) na Conferência Regional “O desempenho dos professores da América Latina e Caribe: novas prioridades”, realizada de 10 a 12 de julho de 2002, em Brasília, cujos participantes - representantes dos Ministérios da Educação de Argentina, Brasil, Chile, El Salvador, México, Nicarágua, Paraguai, Uruguai e Suriname - assinaram uma carta de recomendações visando ao desenvolvimento de políticas de avaliação do desempenho docente (INEP, 2002);
- g) na Portaria N.º 1.403, de 9 de junho de 2003, criada pelo Ministro da Educação Cristovam Buarque, que institui o “Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores” (BRASIL, 2003c);
- h) no documento “Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores. Matrizes de Referência (documento para discussão)”, publicado pela Secretaria de Educação

Infantil e Fundamental (atual Secretaria de Educação Básica), em setembro de 2003, para embasar as discussões do I Encontro Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores, realizado no mesmo período (BRASIL, 2003a);

i) no documento “Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores. Matrizes de Referência. Anos iniciais do ensino fundamental”, publicado pela Secretaria de Educação Infantil e Fundamental em dezembro de 2003. Constitui o documento final do encontro acima citado, apresentando as matrizes de referência aprovadas naquele contexto (BRASIL, 2003b);

j) no Projeto de Lei N.º 1.172, de 2003, que dispõe sobre as Diretrizes da política nacional de formação, certificação e valorização do magistério público, cuja autora é a deputada Raquel Teixeira (PSDB-GO) (BRASIL, 2003d);

l) no Projeto de Lei N.º 1.088, de 2007, que altera a “Lei N.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para instituir o exame nacional de certificação como pré-requisito para o exercício do magistério na educação básica”, de autoria do deputado Gastão Vieira (BRASIL, 2007);

m) na FLEM, criada pelo governo da Bahia em 1999 (FLEM, 2007a).

Estes documentos, publicações, eventos e instituições entendem o professor como um sujeito estratégico para a implementação das reformas educacionais no Brasil. (FREITAS, 2011, p. 23/24)

Quando a educação passa a ser considerada como mercadoria e mensurada como produto, as medidas de desempenho passam a despontar como instrumentos para classificar as estruturas, os recursos humanos e os financeiros, todos passam a ser medidos sob a lógica do capital. É neste sentido que as políticas de *accountability* se fortalecem, pois coadunam a transposição de modelos das empresas privadas para a esfera pública, especificamente na educação, com vieses e conceitos mercadológicos “que permitam aos usuários e gestores responsabilizar os ‘prestadores’ de determinado serviço por aquilo que é oferecido à sociedade” (ADRIÃO; GARCIA, 2008, p. 781).

Importante destacar que, apesar de este trabalho não ter como objeto o *accountability*, sentimos necessidade de nos atermos um pouco mais neste assunto, pois entendemos, com isso, que além de evitarmos algumas armadilhas teórico-conceituais, aprofundaremos a reflexão acerca deste conceito, que em nossa avaliação constitui um dos principais pilares das políticas de educação no estado do Rio de Janeiro, já a partir de 2000, com a implementação do projeto Nova Escola e no próprio Plano de Metas, objeto de nossos estudos.

Inicialmente, buscamos uma tradução a partir do que está exposto em dicionários da língua inglesa, na qual se origina o vocábulo *accountability*⁶⁹, e a seguir verificamos a sua tradução em dicionários de tradução da língua inglesa para a portuguesa. Nossa intenção é levantar algumas fontes que possam nos ajudar na compreensão do termo, pois a inexistência de termo efetivamente equivalente em nossa língua tem sido tema de debate, no qual a própria

⁶⁹ “Embora seja traduzido frequentemente como sinônimo de prestação de contas, o vocábulo *accountability* apresenta alguma instabilidade semântica porque corresponde de facto a um conceito com significados e amplitudes plurais ‘um conceito em expansão’ (MULGAN, 2000)” (AFONSO, 2009, p. 59).

ausência de tradução literal é apontada como indicativo de que o conceito sequer cabe na realidade da administração pública brasileira⁷⁰.

De acordo com Pinho e Sacramento (2009),

a ideia contida na palavra *accountability* traz implicitamente a responsabilização pessoal pelos atos praticados e explicitamente a exigente prontidão para a prestação de contas, seja no âmbito público ou no privado. Constatou-se ainda quão antiga é essa palavra nesse idioma, pois desde 1794 ela consta no dicionário. Em outras palavras, se na realidade brasileira esse termo não tem existência no final do século XX, na realidade inglesa do final do século XVIII ele aparece. Especulando, podemos associar o aparecimento do termo na realidade inglesa com a emergência do capitalismo e, portanto, da empresa capitalista a ser gerida de acordo com os parâmetros desse sistema e de uma moderna administração pública rompendo com os referenciais do patrimonialismo. (PINHO; SACRAMENTO, 2009).

Schedler (1999), em sua definição de *accountability* trabalha com uma composição de três dimensões estruturantes que se complementam: informação, justificação e sanção. No âmbito educacional, as duas primeiras dimensões se revelam através das avaliações do desempenho docente, dos resultados de exames e testes estandardizados (nacionais e internacionais), de *rankings* escolares, de programas de avaliação externa das escolas e da divulgação pública dos resultados das avaliações, que cumprem o papel da prestação de contas tanto das escolas, como dos professores. Já a terceira integra uma ação coercitiva, vista por Almerindo Afonso como o verdadeiro pilar da responsabilização, pois consegue sintetizar as outras dimensões:

[...] não apenas a que se refere à imputação de responsabilidades e à imposição de sanções negativas, mas também as que, em meu entender, podem ser acrescentadas — por exemplo, a assunção autônoma de responsabilidades pelos actos praticados; a persuasão; o reconhecimento informal do mérito; a avocação de normas de códigos deontológicos; a atribuição de recompensas materiais ou simbólicas, ou outras formas legítimas de (indução de) responsabilização³. (AFONSO, 2009, p. 60).

A utilização desse sistema na educação pública conta com um percurso relativamente curto e sinuoso. Ora num processo em curso no âmbito internacional e supranacional, como no caso do Chile e da União Europeia; ora, em processos interrompidos, como no caso dos Estados Unidos da América⁷¹ (EUA).

⁷⁰ Para maiores aprofundamentos procurar os trabalhos de Faoro, 1979; Ianni, 1994; Schedler, 1999; Brooke, 2006; Carvalho, 2008; e Pinho; Sacramento, 2009, dentre outros.

⁷¹ País onde este sistema foi mais largamente testado com resultados que caracterizam o período da aplicação desta política, como uma verdadeira década perdida para a educação americana (RAVITCH, 2011). “Diane Ravitch, foi Subsecretária da educação de Bush e abandonou a abordagem da responsabilização e meritocracia

No Brasil “há poucos exemplos de políticas formais de responsabilização” (BROOKE, 2008, p. 94), mas que estão se expandindo: “estas ideias estão crescendo, em especial ao nível das secretarias estaduais e municipais de Educação” (FREITAS, 2012). Numa reportagem de Luciano Máximo, no jornal *Valor Econômico* (2011 apud GOIÁS, 2001), já se apontava esse crescimento:

Remuneração vinculada ao desempenho e ao cumprimento de metas — prática bastante difundida nos setores mais competitivos da iniciativa privada — estarão presentes na maioria das escolas estaduais do país nos próximos quatro anos. O Valor apurou que, neste início de gestão, 15 Secretarias de Estado da Educação tratam como prioridade a elaboração, discussão e adoção de mecanismos de meritocracia para professores e outros profissionais do setor que conseguirem melhorar indicadores de qualidade — entre eles, redução da evasão e maiores notas em avaliações educacionais feitas por alunos. Medidas nessa direção podem impactar a carreira de mais de 500 mil trabalhadores da educação. A intenção de adotar a meritocracia na educação foi confirmada por Acre, Alagoas, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará, Paraíba, Piauí, Rio de Janeiro, Rondônia e Santa Catarina. O governo paranaense ainda não fala em pagamento de bônus por desempenho, mas pretende adotar um regime de metas para o magistério. São Paulo e Pernambuco, que já aplicam o mecanismo, estudam revisar e aprofundar o modelo, respectivamente. Amazonas e Minas Gerais, primeiros Estados a adotar a meritocracia, a partir de 2007, manterão a prática. Apenas Tocantins não respondeu à reportagem. Assim como nas empresas, a adoção de bônus salariais para educadores que se destacam no trabalho e superam metas está associada a avanços de gestão. Praticamente todos os secretários e secretárias estaduais de Educação ouvidos pelo Valor vão dedicar grande esforço na geração e no monitoramento extensivo de estatísticas e informações e na criação de sistemas de avaliação próprios – inclusive com o auxílio de consultorias externas. (MÁXIMO apud GOIÁS, 2011)

Importante destacar que são experiências marcadas por contextos distintos, com oscilações mais ou menos acentuadas; e que não serão aprofundadas neste estudo, apenas apresentadas numa demonstração do caminho que o *accountability* vem trilhando no Brasil.

Luiz Carlos de Freitas (2012), no dossiê *Políticas Públicas de Responsabilização na Educação*⁷², além de apresentar um acervo com textos que aprofundam o debate e as experiências acerca desta política, destaca a associação do *accountability* ao capital, pois este vem encontrando no mercado educacional uma grande oportunidade para seus investimentos.

depois de vivenciar as consequências desta política, que ela ajudou a implementar nos Estados Unidos. Hoje é uma das maiores ativistas contra este tipo de enfoque para a educação.” (FREITAS, 2011)

⁷² O dossiê tem a função de discutir o advento das políticas de responsabilização na educação, a justificativa apresentada pelo autor é o fato de estar em curso uma série de medidas, nas três esferas, com a finalidade de promoverem a responsabilização na educação, tais como: Homologação em dezembro/2011, pelo Ministério da Educação, da proposta aprovada pelo Conselho Nacional de Educação para a instituição de Arranjos de Desenvolvimento Educacional (ADE), que articulam investimentos públicos e privados em conjuntos de municípios. Além das Projetos de lei que se encontram no Congresso Nacional, como a elaboração da Lei de Responsabilidade Educacional (PL n. 7.420/2006) e a Proposta de Emenda Constitucional da Meritocracia (PEC n. 82/11) que altera o artigo 206 da Constituição e inclui o princípio da meritocracia para todo o ensino público.

Reforça a ligação do campo econômico com as políticas educacionais, e se mostra reticente quanto à capacidade de afetar as decisões.

O fato é que, por trás dessa questão de *-accountability*, existe um mercado educacional. Esse mercado hoje, nos Estados Unidos, é da ordem de 1,4 trilhão de dólares. E é isso que sustenta a *-accountability* americana. É isso que está na base da *-accountability* americana: uma grande engenharia de faturamento. Daí a dificuldade de discutirmos academicamente e de pesarmos as decisões. (FREITAS, 2013).

Nigel Brooke (2008) trabalha com as duas categorias distintas de *accountability*, os *high-stakes tests*⁷³ e os *low-stakes tests*⁷⁴. Sustenta que, diferentemente do sistema desenvolvido nos Estados Unidos – uma *accountability* dura e mais antiga, e, desta forma mais elaborada, uma *high-stakes* –, no Brasil, as experiências são mais do tipo *low-stakes*, mais leves, mais jovens, aculturadas e ainda em formação.

Essa diferenciação é problematizada por Luiz Carlos Freitas:

Não existe para mim essa ideia de meia responsabilização e responsabilização plena ou responsabilização *light* e responsabilização dura. Até porque o conceito de responsabilização, segundo Kane e Staiger (2002), [envolve] três elementos: testes para os estudantes e eventualmente também professores; divulgação pública do desempenho; e recompensa e sanções. Esses são os três elementos de um sistema de *-accountability*. O núcleo da definição está na existência de teste e na existência de recompensa. A divulgação pode ser tácita, indireta – como alguém apontava aqui ontem: "se eu divulgo só quem recebeu bônus, eu divulguei quem não recebeu". Aliás, se eu entrar no *site* do Inep, saberei o Ideb das escolas. Os elementos estão presentes. Que a idade da nossa *-accountability* não nos faça nos reconhecer plenamente na *-accountability* americana não significa que não a tenhamos aqui. Temos, sim. E mais, não acho que se possa destacar da *-accountability* a questão dos resultados e converter isso num pagamento de resultado diferente de *-accountability*. Os três elementos continuam presentes. O resultado sozinho, isolado, não cumpre efeito nenhum. E não há, inclusive, como estabelecer o resultado sem ter uma aferição. Então, não há como separar. Visto que não há como separar a questão da meritocracia, ela está imbricada nisso. Está automaticamente envolvida nesse processo. (FREITAS, 2013).

Sem a pretensão de esgotar neste momento e neste trabalho as dimensões e concepções teóricas sobre o conceito de *accountability*, ou ainda tentar definir se há ou não no Brasil uma *accountability light* ou *hard*, procuramos apresentar autores que ilustram a complexidade da temática, e a importância de uma discussão mais aprofundada sobre os

⁷³ De acordo com Freitas (2013), os *high-stakes tests*, sistema que envolve testes de alto impacto, onde se oferece pagamento de bônus/prêmios financeiros, aos que atingem os resultados

⁷⁴ Os *low-stakes tests*, segundo Freitas (2013), é um sistema que envolve testes de baixo impacto, pois disponibiliza informação acerca das avaliações e indicadores de desempenho, mas não premia financeiramente tem caráter diagnóstico e de monitoramento de tendências.

diversos sentidos da responsabilização, e, de como estes têm sido assumidos pelas políticas educacionais no Brasil.

2.2 O Programa Nova Escola – Educação numa Perspectiva Gerencialista

No quadro de discussão aqui proposto, não poderíamos deixar de analisar o Programa Estadual de Reestruturação da Educação Pública, mais conhecido como Programa Nova Escola, não apenas por ser uma das experiências de responsabilização e meritocracia que antecedeu a aplicação do Plano de Metas, mas por ter contribuído na construção de condições objetivas e subjetivas que acabaram por dar suporte à difusão de concepções e práticas relacionadas à responsabilização do docente pelo fracasso escolar, em especial por associar os resultados obtidos nas avaliações externas a bonificações. Apresentou-se como tendência hegemônica e se impôs como estratégia de poder, num direcionamento de ideias que constroem um novo consenso, para que desta forma se aceitem e se legitimem as reformas no campo da educação, relacionando-as à obtenção do tipo de qualidade desejada pelo mercado e suficiente para seus fins.

De acordo com Ball (2005),

A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados [...] uma atividade e uma cultura nos quais os trabalhadores se sentem responsáveis, e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos de responsabilidade pelo bem estar da organização [...] o gerenciamento busca incutir performatividade na alma do trabalhador [...] as tecnologias da política de reforma do setor público não são meros veículos para as mudanças técnica e estrutural das organizações, mas são também mecanismos para reformar os profissionais [...], como os professores, ao mudar o significado do que é ser professor [...] (BALL, 2005. p. 544-546)

O Projeto Nova Escola foi implantado no governo de Antony Garotinho (1998–2002) pelo Decreto nº 25.959, de 12 de janeiro de 2000, e teve como base a criação do Sistema Permanente de Avaliação das Escolas da Rede Pública de Educação do Estado. Estabeleceu, de forma pioneira, a vinculação dos resultados das avaliações às bonificações aos profissionais ativos da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

Segundo Brooke (2006, p. 389), “pela sua importância como modelo pioneiro de responsabilização vale a pena olhar mais de perto o sistema de classificações do Nova

Escola”. Entretanto, é importante destacar que, se a lógica do Nova Escola era inédita no Rio de Janeiro, não fugia à onda de mudanças que estavam sendo instauradas, a partir da década de 1970, em vários países⁷⁵, e, nos últimos anos, no Brasil, no nível central de governo⁷⁶ e em diversos estados da federação⁷⁷, seguindo a lógica das reformas neoliberais.

Para Najjar, sob inúmeros aspectos,

A implementação do Programa Nova Escola é, inclusive, tardia, pois já existiam programas com características semelhantes sendo desenvolvidos em vários estados brasileiros, durante a década de 90. A maioria dessas iniciativas de constituição de sistemas nacionais e/ou regionais de avaliação fazem parte de um movimento mais geral de reformas educacionais que, por sua vez, estão embutidas no bojo de processos de reestruturação do Estado – particularmente do Welfare State – presentes no cenário internacional desde a década de 70. (NAJJAR, 2004, p. 43-44)

2.2.1 Projetos em disputa

No levantamento bibliográfico acerca do tema⁷⁸, chamou-nos a atenção a disputa pela hegemonia entre grupos políticos que participaram do governo, antes mesmo da implementação do Projeto Nova Escola (NAJJAR, 2004). Identificamos três projetos políticos que se confrontaram nesse período e que expressavam, de certo modo, as disputas de concepções das últimas três décadas acerca da educação no Brasil. Um projeto era identificado com os Centros Integrados de Educação Pública, CIEPs, e seu horário integral do Partido Democrático Trabalhista (PDT) de Leonel Brizola e Darcy Ribeiro; outro projeto era

⁷⁵ Países como Estados Unidos (EUA), França, Inglaterra, Suécia, Holanda, Argentina, Chile e Costa Rica que realizam exames nacionais, pertinentes a sistemas de avaliação da educação em larga escala para a aferição do nível de aprendizado dos conteúdos por parte dos estudantes que frequentam suas redes de ensino. (Fontanive; Klein, 2000).

⁷⁶ Assistimos no decorrer da década de 90, a consolidação do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, que consiste em avaliar o desempenho e monitorar a evolução da qualidade da educação no Brasil por meio de testes padronizados (CERDEIRA; ALMEIDA, 2012).

⁷⁷ O Estado de Minas Gerais, em 1991, implantou o Programa de Avaliação da Escola Pública. O Estado do Ceará de 1992 até 1996, com o Prêmio Educacional “Escola do Novo Milênio – Educação Básica de Qualidade no Ceará”, em conjunto com o Sistema Permanente da Avaliação da Educação Básica em Ceará (SPAECE). E o Estado de São Paulo, em 1995 com a implantação de um sistema de avaliação ligada à “Diretrizes educacionais para o Estado de São Paulo e a criação em 1996, como decorrência deste documento, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP. (NAJJAR, 2004; BROOKE, 2006).

⁷⁸ Grinspun (2001); Najjar (2004); Leal (2004); Brooke (2006); Souza (2007); Silva, (2012)

capitaneado pelo Partido dos Trabalhadores, (PT) definindo-se como Escola Cidadã⁷⁹; e o terceiro vinha sendo implementado pelo PSDB/PFL/DEM⁸⁰, com as reformas de Fernando Henrique Cardoso (SOUZA, 2007). Um verdadeiro certame que resultou na adoção de um modelo de educação que já vinha sendo aplicado a partir das Reformas do Estado, de Cardoso, em alguns Estados. O modelo da lógica empresarial:

A perspectiva presente no Programa Nova Escola leva a rede estadual a se organizar a partir da lógica empresarial, que tendo o mercado capitalista como parâmetro, pauta-se pelas ideias de competitividade, e de rentabilidade. Por essa lógica, pode-se medir e controlar a qualidade do ensino oferecido pela mensuração da “(...) taxa de retenção, taxa de promoção, índices de formação universitária, comparações com os rendimentos escolares de outros países, etc.” (CORREA, 2000, p. 130). (NAJJAR, 2004, p. 169).

Desta forma, no sentimos impingidos a analisar alguns fatos políticos antecedentes a implantação do projeto Nova Escola, com o objetivo de recuperar a história deste período, apresentando as disputas políticas entre os grupos ou forças existentes no governo, a fim de resgatar e buscar detectar as condições sociais e políticas para a implantação de políticas públicas educacionais de responsabilização.

Como apontado no início deste capítulo, a gestão Garotinho/Benedita expressou a tentativa de uma aliança para a presidência da República entre o PT/PDT, o que acabou não acontecendo em âmbito nacional. Entretanto, no Rio de Janeiro, a aliança foi uma realidade e garantiu a vitória eleitoral da coligação. No início do governo, foi escolhido para secretário de educação um nome do PDT que tinha grande aceitação no PT. De acordo com Najjar (2004, p. 33), “embora ligado ao ex-governador Leonel Brizola e ao PDT, Hésio Cordeiro era um nome respeitado no PT, sendo um notório defensor da aliança entre os dois partidos”. Durante a sua gestão alguns programas⁸¹ que expressavam muito mais a concepção petista sobre educação, foram desenvolvidos. Em nenhum deles havia alguma formulação próxima da concepção que seria mais tarde imposta com o Nova Escola.

Vale deixar claro desde logo que a perspectiva de educação apontada por esses documentos, tal como a encontrada no documento de campanha, não é semelhante à

⁷⁹ Projeto desenvolvido inicialmente a partir da gestão municipal do PT em Porto Alegre/RS.

⁸⁰ Aliança nacional que garantiu a implementação das Reformas do Estado pelos Partidos: Partido Social da Democracia Brasileira (PSDB), Partido da Frente Liberal (PFL) e o Partido Democrata (DEM).

⁸¹ De acordo com Najjar (2004), o programa Bolsa-Escola, o programa de Alfabetização de Jovens e Adultos e o Sistema Integrado de Educação Básica. Opções que constavam no documento “Educar para o sucesso é educar para transformar” que serviu como catalisador das discussões educacionais nas escolas e nas Coordenadorias Regionais.

apresentada pelo Programa Nova Escola. De forma explícita, o texto do documento nega a ideia de educação modelada pelo mercado. (NAJJAR, 2004, p. 34).

A crise nacional entre PT/PDT passa a se refletir na gestão do governo Garotinho/Benedita e, no segundo semestre de 1999, o PT abandona definitivamente o governo e apenas a vice-governadora Benedita, argumentando que não havia sido indicada, mas eleita, permanece. A legitimidade de Hésio Cordeiro na secretaria já era questionada. Segundo Najjar, “Setores do PDT passam a identificá-lo como um secretário petista, isto é, como alguém que dava mais atenção às propostas e aos interesses do PT no campo da educação do que os do partido que o havia indicado para o cargo” (NAJJAR, 2004, p.40). Sem contar também, que há muito, as políticas adotadas pelo secretário já vinham desagradando ao Palácio, pois Cláudio Mendonça⁸², “eminência parda” do governo, entrava em rota de colisão com Hésio Cordeiro constantemente.

Se torna um polo de pressão considerável, não só à permanência de Hésio Cordeiro na Secretaria de Educação, mas também às concepções educacionais que estavam marcando a atuação desta secretaria, pois elas apontavam para uma ideia de educação na qual a perspectiva produtivista e tecnocrática não tinha lugar. (NAJJAR, 2004, p.42)

Em outubro de 1999, Hésio Cordeiro é dispensado, e Lia Faria⁸³ assume de forma interina a secretaria. Houve uma grande articulação política⁸⁴ daqueles que discordavam da

⁸²Foi chefe de Gabinete Parlamentar na Assembleia Nacional Constituinte (1988); Secretário Municipal de Fazenda e Administração (Resende, 1989-92); Secretário de Estado e Presidente do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (1994); Coordenador das áreas de Fazenda e Administração do Estado do Rio de Janeiro (1999-2002); Consultor do Banco Mundial (2002); Presidente do Instituto Brasileiro de Educação e Políticas Públicas – IBEP (2002), Presidente da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro – FAETEC (2003); Secretário de Estado de Educação do Rio de Janeiro (2004-2006); Membro do Conselho de Análise Econômicas e Sociais do Rio de Janeiro (Fecomércio RJ – 2008); Presidente da Fundação Escola de Serviço Público FESP-RJ (2007/2009); Presidente Interino da Fundação Centro de Informação e Dados do Rio de Janeiro – CIDE (2008/2009); Em outubro de 2008 foi designado Conselheiro Titular do Conselho Estratégico de Informações da Cidade, do Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos – IPP; Em abril de 2009 passou a presidir a Fundação Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro – CEPERJ. Em 01 de maio de 2009 foi nomeado como membro do Conselho Consultivo Municipal da Prefeitura de Niterói e subsecretário de Estado da Subsecretaria de Capacitação de Pessoal da Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão (SEPLAG). Foi presidente da Fundação de Educação da cidade de Niterói, secretário de educação da cidade de Búzios e atualmente da cidade de São Gonçalo, todas cidades do estado do Rio de Janeiro. Autor dos Livros: “Solidariedade do Conhecimento” e “Você Pode Fazer a Reforma Educacional”. Atualmente é secretário municipal de educação da prefeitura de Búzios. Estes dados estão disponíveis em: <<http://www.claudiomendonca.com.br/>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

⁸³ De acordo com Najjar (2004), Lia Faria ocupava o cargo de Subsecretária de Educação na gestão de Hésio Cordeiro. Professora da UERJ. Era ligada ao PDT e tem sua história acadêmica marcada pela defesa da escola de horário integral. Fez parte da equipe de implantação dos CIEPs no governo de Leonel Brizola, sendo também ex-Secretária de Educação de Niterói e Subsecretária de Integração da Rede Pública. Foi presidente estadual e vice-presidente da União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, e dirigente sindical do SEPE na década de 1980.

concepção de educação defendida por Cláudio Mendonça e que não viam com bons olhos a movimentação política que ele vinha fazendo para se credenciar como futuro secretário de educação. Dando sequência à defesa da educação de horário integral e julgando garantir as bases da implementação deste projeto, Lia Faria participa da 1ª Conferência Estadual de Educação na cidade de Mendes, entre os dias 10 e 12 de dezembro de 1999 (ROSAS, 2004). Este evento, em certa medida, tentou resgatar o “clima” do primeiro encontro, ocorrido em 1983 na mesma cidade, onde as bases para a implantação da política educacional do primeiro governo de Leonel Brizola – o projeto dos CIEPs – haviam sido lançadas. Desta Conferência saiu uma proposta educacional, conhecida como *Carta de Mendes*, que teve pequeno folego⁸⁵ e nunca foi colocada em prática.

A revitalização dos CIEPS e o cumprimento da Constituição Estadual, transformando gradativamente as Escolas Estaduais em escolas de horário integral, com as características e programas originais dos CIEPS estimulando as necessidades básicas de pessoal e ações que permitam seu funcionamento, adotando-se, juntamente com a comunidade, a proposta de adaptação de construção de novos espaços.

[...]As deliberações a respeito da avaliação deverão a priori, ser discutidas com a participação majoritária dos professores regentes, através de encontros, congressos e não por meio de legislação durante o período letivo. (CARTA DE MENDES, 1999)

Contrariando toda essa movimentação, logo no início do ano 2000, em plenas férias escolares, o Programa Nova Escola foi lançado, surpreendendo a todos (profissionais, sindicatos, pesquisadores em educação no Estado): “todos tiveram de realizar um grande esforço, tanto para entender o que era proposto pelo Programa, quanto para reestruturar suas estratégias de atuação no campo educacional” (NAJJAR, 2004, p. 43).

Esta mudança de linha, que acabou prevalecendo na secretaria de educação, certamente expressa o que Najjar apresenta em seu trabalho, quando afirma que o nome de Lia Faria só foi aceito a partir da promessa de se adotar novos rumos na política educacional do estado do Rio de Janeiro. E o Encontro de Mendes foi o último suspiro daqueles grupos que eram contrários à lógica do Nova Escola.

A ideia, defendida basicamente por Cláudio Mendonça, era a de que a reorganização da rede deveria ter como eixo fundamental um sistema de avaliação externa, que permitisse que a remuneração dos profissionais da educação nela lotados fosse, em

⁸⁴ Um documento, segundo a tese de Najjar (2004) foi construído com a assinatura de trinta e oito deputados de diversos partidos políticos, da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, trazendo o apoio ao nome de Lia Faria para ocupar a secretária de educação.

⁸⁵ Segundo Rosas, “Esta proposta foi ignorada pelo Governo de Garotinho, em favor de uma proposta neoliberal feita em Gabinete intitulada “Nova escola” (ROSAS, 2001).

parte, determinada pelo mérito de seu trabalho, aferido pela avaliação. O Programa Nova Escola, implantado em janeiro de 2000, é a efetivação prática dessa ideia. (NAJJAR, 2004, p. 43).

Desta forma, apesar de não assumir a secretaria de educação do estado do Rio de Janeiro naquele momento⁸⁶, Claudio Mendonça, e as ideias que defendia, passava a ser o grande vencedor deste duelo.

Vale a pena informar que a formulação desse decreto aconteceu com a participação direta de Cláudio Mendonça, que nela atuou como representante direto do Governador Anthony Garotinho. Segundo o depoimento de Luzia Parreira Dias – então Subsecretária de Desenvolvimento do Ensino e pessoa diretamente responsável, na Secretaria de Educação, pelo Programa Nova Escola – a reunião que determinou as bases do Programa foi tensa, pela divergência entre as ideias do núcleo central do governo e do grupo de professores lotados na Secretaria de Educação liderados por Lia Faria. (NAJJAR, 2004, p. 65)

2.2.2 Implantação e Consolidação do Projeto Nova Escola

É importante ressaltar que, mesmo sendo a expressão de uma concepção de educação, que se impôs na gestão do governador Anthony Garotinho, o Nova Escola não teve uma uniformidade. Além das mudanças no cenário político do Estado⁸⁷, houve uma necessidade de ajustes, que calibravam as medidas na sua implementação, acarretando momentos distintos durante sua vigência.

Tivemos o primeiro momento de 2000/2002, um período de interrupção, em 2003, e o segundo, que vai de 2004/2007, onde alguns ajustes são aplicados. Estas discontinuidades, além de demonstrarem a dificuldade de consenso em torno do programa, acabaram se refletindo também nos resultados ao longo do tempo. Segundo Brooke, as mudanças sinalizaram a dificuldade de se implantar um projeto de tal envergadura: “as inúmeras transformações neste sistema e no próprio programa Nova Escola desde sua criação dão uma medida das dificuldades em estabelecer consenso em torno dos objetivos e métodos da avaliação de escolas” (BROOKE, 2006, p. 388).

⁸⁶ Foi alçado ao cargo de Secretário de Educação na gestão do Governador Nilo Batista (1994/1995) e posteriormente, dez anos depois, no governo de Rosinha Matheus (2003). Disponível em: <<http://www.claudiomendonca.com.br/>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

⁸⁷ Como nos relata Najjar (2004), o então governador Antony Garotinho, a fim de poder candidatar-se à eleição para Presidente, renunciou ao cargo de governador do Estado, deixando-o para a vice-governadora Benedita da Silva.

Primeiro Período (2000/2002)

Houve uma forte pressão para que a rede se adequasse às novas medidas do Programa. A adesão das escolas no primeiro ano em que o processo de avaliação esteve em curso, foi “voluntária”. O pacote administrativo e educacional aprofundava a política de gratificações através da hierarquização de um prêmio de R\$ 100,00 para professores e de R\$ 50,00 para os funcionários. Segundo Souza (2007, p. 100), “a administração num primeiro momento nivelou todas as escolas no nível 1. Isto significa dizer que todos os profissionais iniciaram o programa recebendo uma gratificação”. E apesar do chamado do sindicato estadual dos profissionais de educação à não adesão ao Projeto, das 1925 escolas da rede, a maioria aderiu. No primeiro ano, a adesão foi de 1864 escolas, aumentando para 1888 no ano seguinte.

Frente às ofensivas do governo Garotinho como o Projeto Nova Escola, o sindicato chama a categoria para o combate ao programa. Iniciou uma campanha publicitária, através da distribuição de cerca de cem *outdoors*, por todo estado denunciando a falta de estrutura e profissionais nas escolas.

Delibera-se também por uma greve de advertência nos dias 22, 23 e 24 de fevereiro, para dar início à campanha salarial. A resposta do governo foi uma forte retaliação ao sindicato, suspendendo o repasse da contribuição voluntária dos filiados ao SEPE.

Tal estratégia, ilegal, recorrentemente utilizada pelos governos, desestruturava o funcionamento da entidade que, concomitante às lutas da categoria, buscava soluções através do Tribunal de Justiça do Estado do RJ, da OIT, e de campanhas aos filiados para a realização de depósito da contribuição em conta aberta para tal fim. Contudo, o déficit financeiro atacava politicamente às ações sindicais. (MIRANDA, 2011, p. 168)

Os critérios⁸⁸ de avaliação das escolas foram estabelecidos e apresentados, juntamente com os eixos⁸⁹ que norteavam o Programa. O que nos chama a atenção é que o objetivo fundamental da educação, o processo educativo propriamente dito, ocuparia posição secundária na escala avaliativa. Para isso, a avaliação do processo educativo deveria considerar a evasão escolar, o aproveitamento escolar e a repetência e a distorção série-idade.

⁸⁸ De acordo com Leal, (2004), os critérios foram: Prestação de contas, gestão da matrícula, integração com a comunidade, desempenho dos alunos e fluxo escolar.

⁸⁹ Os eixos apresentados no trabalho de Leal, (2004), são: A universalização do ensino, a democratização da gestão com a ampliação da participação comunitária, a valorização dos profissionais da educação, o combate à baixa escolaridade e ao analfabetismo, a redução da evasão e da repetência, e a inclusão social.

Para que os profissionais obtivessem as gratificações, seria necessário que a sua escola pontuasse os quesitos apontados e, desta forma, de acordo com seu desempenho, a bonificação seria proporcional.

Concordando com Gentili, devemos observar que “a lógica competitiva promovida por um sistema de prêmios e castigos com base em tais critérios meritocráticos cria as condições culturais que facilitam uma profunda mudança institucional voltada para a configuração de um verdadeiro mercado educacional” (GENTILI, 1996, p. 23).

O Nova Escola promoveu significativas mudanças objetivas (relacionadas às condições e formas de organização e gestão da rede de ensino, da gestão e da ação escolar, e, portanto, também do trabalho docente) claramente implicadas com mudanças subjetivas (relacionadas às concepções e valores que, de diferentes modos, incidem sobre as formas de compreender, sentir e agir no curso da gestão escolar e do trabalho docente).

Se lembrarmos as definições de Braga (2012, p.19), para quem “os trabalhadores precarizados são uma parte da classe trabalhadora em permanente trânsito entre a possibilidade da exclusão socioeconômica e o aprofundamento da exploração econômica” (BRAGA, 2012, p.19), veremos que, dentre as condições objetivas acima indicadas, o Nova Escola contribuiu, por exemplo, para a precarização do docente na rede, através da situação contratual de professores estáveis, que foi articulada pela criação da GLP (Gratificação por Lotação Prioritária).

A GLP dobrava a carga horária docente sem o equivalente salarial, através do pagamento de uma gratificação no valor de R\$ 370,00, para que professores aumentassem provisoriamente a sua carga horária, sem o pagamento de direitos tais como o 13º salário e férias. A GLP substituiu o Regime Especial de Trabalho (RET), que funcionava como um contrato para as horas extras trabalhadas, na qual incidiam todos os direitos trabalhistas, Férias, 13º, e inclusive um percentual para o cálculo da aposentadoria.

Desta forma observamos que, através do regime de GLP – uma espécie de “hora extra” do magistério –, o poder público estadual aproveitou as lacunas da Lei, que veda a acumulação remunerada de mais de dois cargos de professor, no inciso XVI do art. 37 da Constituição Federal da administração pública. Burlou a Constituição, gerando soluções paliativas para a carência de profissionais e para os baixos salários, e institucionalizou, desta forma, práticas prejudiciais ao profissional e à educação da rede estadual.

Nesta primeira etapa, a Fundação CESGRANRIO⁹⁰, instituição privada, conduziu a avaliação externa das escolas estaduais. Avaliou a gestão escolar, os indicadores de eficiência (repetência, evasão, distorção idade-série) e o desempenho escolar dos alunos. Estavam incluídos nestes critérios, 17 quesitos que posicionariam as escolas em cinco níveis de desempenho, que variavam de R\$ 100,00 a R\$ 500,00 (SOUZA, 2007).

Assim, em 2000, primeiro ano em que a avaliação foi realizada, foram avaliados os desempenhos escolares da 3ª e da 6ª série do Ensino Fundamental e da 1ª série do Ensino Médio (incluindo as fases correspondentes ao Ensino de Jovens e Adultos – EJA). Em 2001, no segundo ano em que houve a avaliação, ela abrangeu a 4ª e a 7ª séries do Ensino Fundamental e a 2ª série do Ensino Médio (com as fases correspondentes do EJA). Note-se que a ideia era a de fazer uma avaliação da trajetória dos alunos ao longo de sua permanência na escola, pois a cada ano as provas eram aplicadas a séries subseqüente às do ano anterior. (NAJJAR, 2004, p. 68).

Em função da avaliação realizada pela CESGRANRIO, a média obtida entre os Índices de Gestão Escolar, de Desempenho dos Alunos (obtido pela aplicação de testes já apontados nas séries acima) e de Eficiência das Escolas (obtido pela avaliação das taxas agregadas de aprovação nos diferentes níveis de ensino) compôs o *Índice Final da Escola* e determinava a pontuação obtida pela unidade.

Se compararmos o piso salarial dos professores da época, de R\$ 416,00, observaremos que a gratificação poderia representar um crescimento de quase 100 %, no caso de classificação do nível 5, que era um valor acima do piso do professor, de R\$ 500, 00. Nesse sentido, Najjar (2004, p. 72) aponta que “a ideia de concorrência entre as escolas como parâmetro para o incremento da qualidade do serviço prestado possuía [...] uma sustentação material bastante significativa nas gratificações prometidas”.

De acordo com as regras determinada pelo decreto, cada escola alcançaria seu Grau de Desempenho, classificado entre os níveis I e V ao que corresponderia a um determinado valor. Como demonstra a tabela abaixo.

⁹⁰ A Fundação CESGRANRIO surgiu da associação de 12 universidades que criaram o Centro de Seleção de Candidatos ao Ensino Superior do Grande Rio, em 12 de outubro de 1971. Este Centro nasceu de um convênio firmado com o Ministério da Educação e Cultura, MEC, sendo Ministro o Senador Jarbas Passarinho. O professor Carlos Alberto Serpa de Oliveira estava à frente de um grupo de educadores que iniciaram como projeto piloto, os primeiros vestibulares do Grande Rio. Em 1972 e 1973 a realização dos exames alcançou grande êxito. Desta forma pleitearam ao MEC a criação de uma Fundação Privada e autônoma que se dedicasse permanentemente à organização dos exames de acesso ao ensino superior e às demais atividades educacionais similares. Nasce, em 04/01/1973 a entidade.

Tabela 1 – Gratificação dos professores e de funcionários administrativos

Grau de Desempenho da Escola – Nível	Gratificação do Professor	Gratificação Funcionário Administrativo
V	R\$ 500,00	R\$ 250,00
IV	R\$ 400,00	R\$ 200,00
III	R\$ 300,00	R\$ 150,00
II	R\$ 200,00	R\$ 100,00
I	R\$ 100,00	R\$ 50,00

Fonte: SEE/RJ, 2000.

Contudo, a realidade divulgada pela CESGRANRIO e publicada no Diário Oficial (06/02/2001) demonstrava que uma grande parcela dos profissionais ficou sem receber as gratificações mais altas. Isto gerou grandes questionamentos a respeito dos critérios de avaliação do Programa, demonstrando que havia concentração de um maior número de escolas classificadas no nível 2 (1.505), com 46.495 professores que receberam uma gratificação de R\$200,00 e 17.823 funcionários administrativos R\$ 100,00. No nível 3, 261 unidades receberam à gratificação de R\$300,00 para os professores e R\$ 150,00 para os funcionários. Somente 98 escolas foram classificadas no nível 4, e nenhuma no 5. A classificação foi divulgada pela CESGRANRIO e publicada no Diário Oficial de 06 de fevereiro de 2001, e esse cenário acabou abrindo margem a muitas desconfianças em relação ao Projeto, como o caso emblemático da Escola Estadual Guadalajara, que figurou como exemplo das distorções:

Essa possibilidade de manipulação faz com que determinadas avaliações, apesar de serem apresentadas como decorrência de processos técnicos entendidos como neutros, causem grande estranheza. Um dos exemplos disso foi a classificação da Escola Guadalajara, situada no Município de Duque de Caxias, que ficou no nível II em 2001 e que, como muitas outras, decaiu para o nível I, em 2003 (foram 951 escolas – 51% da rede – classificadas neste nível em 2003, contra somente uma em 2001 – ver Gráfico 1). A classificação desta escola não causaria particular estranheza se ela não tivesse sido, no ano de 2002, agraciada com um prêmio da UNESCO por ser uma das dez escolas possuidoras dos melhores projetos culturais de todo o país (O Globo, 02/03/04, p. 14). A diretora dessa escola já havia entrado em atrito com Darcília Aparecida da Silva Leite – Secretária de Educação de Garotinho após a exoneração de Lia Faria em janeiro de 2001, indicada pelo PMDB – e vários professores creditaram a avaliação negativa que a escola teve a esses atritos. (NAJJAR, 2004, p. 72).

Analisando os documentos e estudos acerca do Programa, podemos afirmar que o Nova Escola trouxe impactos negativos e imediatos aos profissionais da educação. O mais contundente foi em relação ao plano de carreira, elemento constante na agenda dos profissionais de educação, que no caso do Estado do Rio de Janeiro foi conquistado nas

greves de 1986 a 1989, tendo a garantia de promoção na carreira através do tempo de serviço e da formação. Com a avaliação do desempenho estabelecendo uma gratificação por produtividade, o Nova Escola quebraria a lógica do plano e excluiria o trabalhador aposentado, ferindo de morte critérios importantes do PCCS: a isonomia entre os trabalhadores e a paridade entre os aposentados e pensionistas.

Não podemos esquecer os professores do estado lotados em escolas municipalizadas que, com o processo de municipalização do ensino fundamental, foram transferidos para unidades escolares administradas pelas prefeituras, ficando excluídos da gratificação do Projeto.

Ao final do ano letivo, cada escola recebeu o seu relatório⁹¹, com resultados quantitativos obtidos nas avaliações do CESGRANRIO, revelando-se uma contradição entre a proposta da avaliação que se pretendia qualitativa, contida no Programa Nova Escola, e a avaliação quantitativa efetivamente executada pela fundação.

Segundo a Fundação CESGRANRIO, os relatórios apontam os indicadores de dimensão de cada escola, o perfil de gestão e recomendações para o desenvolvimento da gestão escolar em todos os sentidos. No entanto, O resultado da avaliação deve ser entendido a partir da pontuação obtida. Ou seja, se determinada escola obteve uma pontuação maior que a média do Estado ou da Coordenadoria, então é uma escola que apresenta índices satisfatórios de qualidade, caso em que ela deve seguir os padrões estabelecidos pela CESGRANRIO para se enquadrar no perfil de qualidade (LEAL, 2004, p. 113)

Ao final dos anos de 2000 e de 2001, a CESGRANRIO apresentou um relatório final referente a cada ano. Segundo Leal, “apesar de superficial e generalizado” (LEAL, 2004, p. 123), ele continha críticas à Secretaria Estadual de Educação e indicava recomendações para que os problemas fossem superados dentro do padrão de gestão empresarial.

Período de interrupção do projeto Nova Escola (2003)

Quando o governador Anthony Garotinho renunciou ao cargo para participar da disputa presidencial, e a vice-governadora Benedita da Silva (PT) assumiu o governo do estado, havia em curso uma forte greve dos profissionais de educação do Estado do Rio de

⁹¹ Acerca destes relatórios o trabalho desenvolvido na dissertação O Programa Nova Escola – Avaliação institucional nas escolas da rede do estado do Rio de (2000-2001), pela professora Maria Edith Pereira Leal, em 2004 apresenta uma análise mais profunda e detalhada.

Janeiro. Este movimento tinha como principais reivindicações o descongelamento do Plano de Carreira e o fim do Projeto Nova Escola.

A resistência dos profissionais de educação à implantação do modelo gerencial na escola pública e a defesa de uma agenda pautada por estes trabalhadores nos remete ao que Gramsci, com sua notória fórmula, afirmava: “pessimismo da razão e otimismo da vontade”. As lutas travadas no estado do Rio de Janeiro em defesa do PCCS e contra a meritocracia do Nova Escola ilustram a dose de otimismo na ação, da qual os profissionais de educação foram protagonistas, pois, para não sucumbirem, permitiram-se as mais ousadas realizações. Por isto, entendemos que, como parte desta disputa de agendas, cabe aqui um breve histórico localizando a reivindicação do descongelamento do Plano de Cargos, Carreira e Salários do magistério (PCCS, Lei nº 640/90), e o dos funcionários administrativos (Lei nº 2694/89), que o governador Marcelo Alencar, em 1995, deixou de aplicar. Com esta medida, o Alencar congelou os pisos dos profissionais, e no intuito de reaver a aplicação do PCCS, algumas greves foram realizadas ainda em sua gestão. Gratificações foram conquistadas e atenuaram-se os prejuízos financeiros, mas o descongelamento do Plano, não foi alcançado.

Em 1999, o governo de Garotinho não só manteve o PCCS congelado, como trouxe para a política salarial a lógica da produtividade, através do Programa Nova Escola. É o que atesta a entrevista do governador concedida à jornalista Luciana Cabral, do *Jornal do Brasil*, em 19 de janeiro de 2000, discutindo a remuneração do funcionalismo, como apresentado na tese de Jorge Najjar:

“Servidores públicos do estado não poderão mais contar com aumentos coletivos durante a gestão do atual governo. Os reajustes lineares que atingem todos os funcionários de uma só vez foram proibidos pelo governador Anthony Garotinho. Agora a produtividade por equipe será o principal índice de cálculo para que o contracheque fique mais gordo na hora de receber o pagamento. (...) A proposta já está em prática na área de Educação e deve se estender a todos os outros setores.” No mesmo artigo, a ideia de pagamento dos servidores vinculada à produtividade é relacionada à redução da folha de pagamento, apontada como uma das metas perseguidas pelo governo Garotinho desde o seu início. Esta redução já estaria dando resultados, pois o governador diz no artigo que *“estamos com 58,7% destinado ao pessoal, abaixo do determinado pela Lei Camata”*, que estabelece que o gasto com o pessoal não pode passar de 60% da receita estadual. O Programa Nova Escola é citado por Garotinho no artigo em pauta: *“vamos melhorar o salário, mas em contrapartida vamos aumentar a carga horária e a exigência por mérito”* (NAJJAR, 2004, p. 63, grifos do autor).

Em 2001, numa greve no governo de Garotinho, os profissionais conquistaram a incorporação das gratificações de R\$ 115 e R\$164 no piso salarial dos professores de 16h; de R\$231 e R\$238 para os de 40h; e de R\$30 e R\$50 para os funcionários administrativos. Tais

abonos eram referentes a conquistas obtidas nas greves realizadas no governo de Marcelo Alencar nos anos de 1995 e 1998. Mas tal qual aqueles movimentos, essa greve no governo Garotinho também não conseguiu descongelar o PCCS do magistério e nem o dos funcionários administrativos (SEPE, 2013)⁹².

Com uma pauta que tentava dar conta do que não havia sido conquistado na campanha de 2001: combater a lógica meritocrática do Nova Escola, reivindicar descongelamento do PCCS e aumento salarial, os profissionais de educação deflagraram em março de 2002, mais uma greve. Herança que a nova governadora teria que administrar (SEPE, 2013)⁹³.

Este movimento ficou conhecido tanto pela sua radicalidade, inclusive com a ocupação do Palácio Guanabara pelos trabalhadores grevistas; tanto pela sua extensão, pois foram 77 dias de greve, como pelo descongelamento do PCCS do magistério, que acabou sendo parcelado em seis vezes, apesar da proposta inicial do governo ser de 13 vezes.⁹⁴

É importante destacar que a reivindicação antiga da implementação do PCCS aconteceu apenas para o magistério, fazendo com que esse ponto de pauta retornasse em outros movimentos reivindicatórios e somente a partir da greve de 2011, quando os funcionários administrativos tiveram seu plano parcialmente descongelado⁹⁵.

Na assembleia do dia 22 de maio de 2002, os profissionais de educação decidiram suspender a greve. Mesmo tendo sido alcançadas algumas conquistas⁹⁶, chamam a atenção três questões que, apesar de prometidas pelo governo de Benedita da Silva, não foram resolvidas: a inclusão de professores da antiga FAEP, de 40 horas, no PCCS do magistério; o descongelamento do PCCS dos funcionários administrativos; e a retirada do Decreto que instituiu o Programa Nova Escola.

O cumprimento do plano de carreira estava intimamente vinculado à extinção do Programa Nova Escola e à incorporação das gratificações aos pisos salariais, o que não

⁹² De acordo com informações obtidas na cartilha sobre a organização e greves da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, organizada pelo SEPE, disponível em: <<http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim220.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

⁹³ Conferir: <www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim220.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2014

⁹⁴ “Benedita enfrenta vaias e protestos durante greve de professores”, reportagem da Folha de S. Paulo. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u49210.shtml>>. Acessado em: 6 fev. 2014.

⁹⁵ Descongelamento do PCCS dos Funcionários Administrativos, com garantia de 8% entre os níveis, por tempo de serviço, pois o enquadramento de formação continuou congelado. Nesta greve o piso destes trabalhadores, passou ao valor do salário mínimo (R\$ 545,00) da época, visto que recebiam abaixo desse valor. (SEPE, 2002)

⁹⁶ Regulamentação da carga horária de 30 horas e abono de R\$ 50 para os funcionários administrativos; a convocação de professores concursados que aguardavam no banco; o pagamento dos dias parados e a reposição das aulas definidas pelas unidades escolares. (SEPE, 2002)

ocorreu. A governadora Benedita teve uma oportunidade histórica de extinguir o Programa, incorporando as gratificações ao salário dos profissionais, como era exigência da categoria representada pelo SEPE, mas não o fez. Manteve o pagamento das gratificações concedidas no Governo anterior e apenas suspendeu a avaliação das escolas.

Esta interrupção resultou numa economia de mais de 4 milhões aos cofres públicos, dinheiro referente ao que seria pago à Fundação CESGRANRIO para realizar a avaliação daquele ano. Assim, gerou-se um forte álibi para a governadora Rosinha Garotinho, que suspendeu o pagamento da gratificação do salário dos profissionais de educação do Nova Escola no ano seguinte, e manteve o Programa (SEPE, 2002).

Segundo período (2004/2006)

Nos primeiros anos do governo de Rosinha Garotinho (2003/2004), fruto da ida de Anthony Garotinho para o PMDB, Darcília Leite⁹⁷ é indicada para a secretaria de educação. Em 2004, Cláudio Mendonça assume a pasta, um dos grandes articuladores pela implementação do Projeto Nova Escola na rede estadual, que deixa a presidência da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado. Este período é identificado como a segunda versão do Projeto Nova Escola, e apesar de manter os mesmos eixos do projeto original, apresenta modificações que buscam consolidar a concepção produtivista na rede estadual. São mudanças nos procedimentos avaliativos, isto é, opera-se um processo de reestruturação do Nova Escola. Para isso, algumas modificações nas bases do Programa foram apresentadas com o Decreto 35.292, de 29 de abril de 2004, que revelou a intenção do governo de aumentar ainda mais o controle sobre os profissionais e as escolas da rede.

Esse decreto, dentre outras coisas, altera os critérios para a gratificação de desempenho das unidades escolares, tornando-os muito mais facilmente identificáveis pelos professores. Como diz uma publicação da Secretaria de Educação distribuída para todas as escolas estaduais, *O objetivo é deixar mais claro para a escola aquilo que deverá ser avaliado e introduzir algumas simplificações que evidenciem para onde os esforços deverão ser dirigidos, onde eles deverão estar mais concentrados para melhorar a qualidade da educação.* (Rio de Janeiro, 2004, p. 1). (NAJJAR, 2004, p. 175, grifos do autor).

⁹⁷1989/1994, Foi Secretária Municipal de Educação e Cultura de Rio das Flores; 1997/2001, membro representante da UNDIME Nacional; 2001/2002, Secretária de Educação do Estado do Rio de Janeiro no governo Garotinho; 2003/2004, Secretária de Educação do Estado do Rio de Janeiro no governo Rosinha; 2004, conselheira da Agência Reguladora de Serviços Públicos Concedidos do Estado do Rio de Janeiro; 2005, conselheira da Agência Reguladora de Serviços Públicos Concedidos de Transportes Aquaviários, Ferroviários, Metroviários e Rodoviários do Estado do Rio de Janeiro; 2005/2008, conselheira da agência Reguladora de Energia e Saneamento Básico do estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <alerjln1.alerj.rj.gov.br/...nsf/.../c0689a25e470b9ce832574f80063d80d>. Acesso em: 15 abr. 2013.

O decreto aprofunda a concepção produtivista que existia desde 2000 e intensifica justamente os aspectos nos quais ele mais se caracteriza como neoliberal: no controle e responsabilização do professor pela eficiência/produktividade da educação pública estadual do Rio de Janeiro.

A dimensão “desempenho escolar” (basicamente o rendimento dos alunos na avaliação externa, nos conteúdos de Português e Matemática) passa a ter, no processo de avaliação, peso 2, a dimensão “eficiência escolar” (basicamente a taxa de aprovação dos alunos) também passa a ter peso 2 e a dimensão “gestão escolar” (gestão de recursos financeiros, assiduidade de professores, gestão da matrícula e integração com a comunidade) permanece com peso 1. (NAJJAR, 2004, p. 175)

Claudio Mendonça, neste período, demonstra que pretendia atingir o mais alto índice de eficiência, incentivando, desta forma, um controle ainda maior da escola e anulando a autonomia do professor, aspecto central na configuração da especificidade da atividade docente. Segundo Leal (2004, p.29), “a gestão da qualidade total levará a um controle total da vida da escola”, projetando para o interior das unidades escolares uma submissão sem precedentes para obedecer aos critérios de qualidade estabelecidos pela Secretaria de Educação, e “fazendo do espaço da sala de aula, um espaço “burocratizado” para alunos e professores” (LEAL, 2004, p. 93). Conforme a linguagem corrente no âmbito das escolas, aprofundava-se a política do “sim senhor”: todos deviam obedecer o que a secretaria de educação propunha, sem questionar, a fim de alcançarem melhor resultado na avaliação por desempenho.

Além disso, o Decreto 35.292 modifica o sistema de gratificação dos professores e demais profissionais da escola. A classificação das escolas em cinco níveis permanece, assim como permanecem as gratificações referentes a eles. Entretanto, os valores dessas gratificações deixam de ser fixos, pois “*metade dos recursos consignados para as gratificações será distribuída para as escolas que em duas avaliações sucessivas melhorarem seus resultados*” (LEAL, 2004, p. 6). Serão, portanto, utilizados dois critérios para a concessão das gratificações: o já existente desde a implantação do programa e o referente ao aumento da pontuação, instaurado pelo Decreto. (LEAL, 2004, p. 176).

Ainda como marca deste período de mudanças, em 2004, transferiu-se o contrato de gestão para o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAED – núcleo pertencente à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e que passa a ser a agência responsável pela elaboração, aplicação e análise dos dados.

Este período foi marcado por forte truculência do governo Rosinha para com os movimentos sociais. Seu governo se iniciou enfrentando uma greve unificada dos servidores

públicos estaduais, que, com o não pagamento do 13º pela ex-governadora Benedita, deflagraram uma greve em fevereiro. A resposta da governadora Rosinha se deu através da truculência da Polícia Militar, que marcou as manifestações ocorridas em mais de dois meses de greve, inclusive com prisão de um dirigente do SEPE⁹⁸ e cassação de licenças sindicais dos diretores da entidade.

O Movimento Unificado dos Servidores Estaduais (MUSPE) promoveu várias ações políticas e jurídicas, chegando mesmo a obter vitória no Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. Mas a governadora, em vez de realizar o pagamento imediato do 13º salário aos servidores – conforme a decisão do Órgão Especial de Justiça determinou, sob ameaça de denúncia ao Ministério Público por crime de responsabilidade caso não o fizesse – não acatou a decisão judicial. Rosinha cortou o salário dos trabalhadores em greve e ameaçou de retaliações, inclusive com retirada das GLPs dos professores grevistas. Frente a essas ameaças, o movimento avaliou a necessidade de suspender a greve e recuar.

Nos últimos nove meses do governo, Arnaldo Niskier⁹⁹ assumiu a secretaria de educação e Cláudio Mendonça se tornou presidente da Fundação Escola de Serviço Público FESP-RJ (2007/2009).

2.2.3. O longo percurso para o fim do Nova Escola

No período de vigência do Nova Escola, os profissionais de educação foram protagonistas em muitas ações e encamparam grandes lutas. Negaram o projeto através de suas práticas cotidianas e do engajamento nas atividades sindicais; nas greves, paralisações, atos e passeatas (SEPE, 2013). Sofreram perseguições na gestão de Rosinha/Cláudio Mendonça, mas apesar dos percalços, esta resistência conseguiu promover um forte desgaste

⁹⁸ A repressão do governo Rosinha seria maior ao longo da greve. O abraço dos servidores a ALERJ, ato promovido pelo MUSPE, terminou com a prisão de um dirigente do SEPE. Convocado pela Secretaria de Segurança do Estado para depor no inquérito que apurava o cerco ao carro da governadora Rosinha – que saía pelos fundos do palácio durante o ato público –, Gualberto Tinoco, conhecido como Pitéu, foi detido em função de um mandato de prisão expedido em 1976. Pitéu, funcionário da rede estadual desde 1994, lotado no cargo de servente do Colégio Estadual Mário de Andrade, fora preso em passeata estudantil em 1972, em plena ditadura militar, acusado de lesão corporal, dano ao patrimônio público, resistência à prisão e desacato à autoridade. Obviamente a prisão configurava-se como retaliação às lideranças ao movimento. (MIRANDA, 2011).

⁹⁹ Havia sido secretário de educação de 1979/1983 e já estava no governo Rosinha na secretaria de Cultura. Nome de grande peso nos círculos acadêmicos, tentou trazer uma conotação mais acadêmica para a secretaria.

ao Programa, que acabou se expressando na campanha eleitoral de 2006, quando o fim do Nova Escola pautou o debate educacional para as eleições estaduais. “todos os candidatos afirmavam em suas campanhas que se fossem eleitos acabariam com o famigerado Programa” (SEPE, 2013, p. 7). O próprio Sérgio Cabral, então candidato ao governo do estado, assinou um documento se comprometendo a incorporar nos salários as gratificações do Nova Escola e a extinguir o Programa¹⁰⁰.

Durante o governo de Sérgio Cabral, tivemos a presença de três secretários de Educação, em períodos distintos. Apesar do Plano de Metas, objeto de nosso trabalho, ter sido apresentado apenas na gestão do terceiro secretário, abordaremos brevemente o período dos que o antecederam. Pretendemos, assim, contextualizar o processo histórico vinculado ao fim do Programa Nova Escola, que culminou com a implementação do Plano de Metas, contribuindo com a nossa análise.

Concordamos com Thompson (2001, p.243), que afirma que “a história é uma disciplina do contexto e do processo: todo significado é um significado–dentro–de–um–contexto e, enquanto as estruturas mudam, velhas formas podem expressar funções novas, e funções velhas podem achar sua expressão em novas formas”. O processo implicado com o fim do Nova Escola e com a instauração do Plano de Metas é constituído por diversificadas formas de combinação e tensão entre velhas e novas formas, também diversamente relacionadas a novas e velhas funções.

Como a candidatura de Sérgio Cabral havia sido marcada por um amplo arco de alianças¹⁰¹, era necessário que esses aliados estivessem contemplados na composição do governo. Na hora da distribuição dos cargos, coube ao PT a indicação da secretaria de Educação. O nome do professor Nelson Maculan¹⁰², que não possuía nenhum vínculo com os políticos fluminense, expressou a articulação com o PT nacional (SILVA, 2012).

¹⁰⁰ O documento está disponível no Anexo A, ao fim deste trabalho.

¹⁰¹ Arco de Aliança que uniu partidos de concepções de centro, direita e esquerda PMDB/PT/PC do B/ PSDB/PP. (O Globo 10/10/2006, p. 14).

¹⁰² Engenheiro de Minas e Metalurgia, mestre em Estatística Matemática, pela Faculdade das Ciências da Universidade de Paris, doutor em Engenharia de Produção pelo Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia (COPPE). Diplomado para Dirigir Pesquisas em Matemática da Decisão, pela Universidade Paris-Dauphine (Paris IX), e para exercer a livre-docência em Otimização, pela UFRJ. Professor do Instituto de Matemática, (COPPE), professor titular do Programa de Engenharia de Sistemas e Computação do COPPE/UFRJ, onde atua até hoje nas áreas de Programação Matemática, Otimização Combinatória e Computação Científica. Lecionou também, como professor visitante, em várias instituições de ensino e pesquisa no Canadá, nos EUA e na Itália. Ao longo dos anos, ocupou diferentes cargos de administração acadêmica, como os de Presidente da Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), coordenador da área de Ciência da Computação da Capes, Secretário de Educação Superior do Ministério da Educação (MEC) e Secretário de Educação do

O novo secretário defendia a implantação do horário integral e a reformulação do Projeto Nova Escola, desvinculando a avaliação da gratificação. Mostrava-se otimista e vislumbrava grandes possibilidades de melhorar o salário dos professores, mas não mencionava a extinção do Programa Nova Escola. Conforme observamos na fala do secretário:

Pelo orçamento, dá para ter um avanço no piso salarial dos professores e dos servidores, mas fico preocupado porque não vi a mesma possibilidade em relação aos aposentados. Não tem sentido dar um aumento para os ativos e deixar os inativos de fora. Os vencimentos dos professores aposentados têm que acompanhar os reajustes. (MACULAN apud SOUZA, 2007, p. 112).

Sérgio Cabral, que durante sua campanha havia se comprometido com uma série de mudanças para o sistema educacional do estado, passa a ser pressionado por uma categoria que começava a se mobilizar para cobrar as mudanças empenhadas. Com uma pauta que trazia todas as pendências anteriores e o fim do projeto Nova Escola e a incorporação das gratificações aos pisos, os profissionais de educação deflagraram a greve em 15 de agosto de 2007.

A resposta do governador foi a apresentação de um índice de 25% parcelado em 24 vezes. Esta proposta, recusada pelo movimento, foi substituída pela mensagem enviada à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, ALERJ, de aumento de 4% nos vencimentos (PL 795/06). Com esta votação e com o avanço de alguns pontos da pauta¹⁰³, a greve na rede estadual foi suspensa no dia 31/8, fechando um acordo de meio de caminho em relação ao Nova Escola. A Secretaria Estadual de Educação, SEE, não incorporaria a gratificação aos vencimentos, como era a reivindicação do movimento, mas também não

Estado do Rio de Janeiro Disponível em: <<http://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2012/2958-nelson-maculan-filho-recebe-titulo-de-professor-honoris-da-ufc>>. Acesso em 14 de julho de 2014.

¹⁰³Enquadramento por formação: começou a pagar em 1º de setembro, retroativo a agosto, pois desde o descongelamento do Plano no governo Benedita esse ponto não avançava. Como a demanda era grande, o governo dividiu em três grupos: A 1ª lista de matrículas (4.692 professores) referentes aos pedidos de março de 1996 a agosto de 2004, saiu dia 1º; a 2ª lista (3.147 professores), referentes a agosto de 2004 a março de 2006, saiu no dia 2 de agosto; 3º grupo com os pedidos de enquadramento a partir de março de 2006, e ainda um outro grupo referente aqueles que abriram em agosto o processo de enquadramento por formação para os professores que têm direito a partir de 2003; Convocação de 4 mil concursados de 2004, que estavam na lista de espera; Publicação dos abonos de faltas da rede estadual referentes a março de 2003 a junho de 2006 e de abono de faltas para fins cadastrais anteriores a 2003 (E-03/7818/2006); Implementação da semana de trabalho de 30 horas para os funcionários administrativos; Calendário para eleição de diretores até novembro. O processo será com calendário diferenciado por regiões de acordo com a proposta que foi construída pelo GT de gestão democrática; a incorporação dos profissionais de 40 horas no plano de carreira, o que não aconteceu. Abono da greve; incorporação do cargo de Animador cultural a SEE recebendo o mesmo reajuste da rede. Informações obtidas no Blog do SEPE/Caxias. Disponível em: <http://sepecaxias.blogspot.com.br/2007/09/rede-estadual-veja-o-que-nossa-greve_04.html>. Acesso em: 14 jul. 2014.

reduziria o salário, mantendo e ampliando a gratificação para os professores, recém concursados, que estavam fora do programa, cerca de 5 mil. Maculan se comprometeu a não vincular as avaliações externas com o pagamento de bônus de produtividade, além de reestabelecer a gestão democrática nas escolas da rede por meio da eleição direta. Entretanto, havia um descompasso entre o que o secretário se propunha e o que o Palácio encampava, de modo que suas propostas não avançavam. O secretário se comprometia publicamente, mas as promessas não se efetivavam. Até mesmo a equipe da secretaria de educação permanecia a mesma da gestão anterior.

Nelson Maculan expressava uma aliança nacional que não se refletiu no interior da secretaria. Foram várias crises e, em meio a uma delas – a da falta de professores, em função do concurso público não efetivado em fevereiro de 2008 – o professor Maculan é substituído por Tereza Porto¹⁰⁴ (SEPE, 2010). Uma das divergências apontada como determinante para a sua saída, pelos meios de comunicação, foi a discordância do secretário em assinar contrato com empresas de notebooks. Mais uma vez, na disputa entre projetos na secretaria de educação do Rio de Janeiro, predominava a lógica do mercado. A esse respeito, dois anos depois de sua substituição, Maculan declarou, em reportagem do jornal *Extra*:

Todos sabemos que o Rio é um estado rico, não pode ter um professor ganhando cerca de R\$ 600 por 16 horas. Sem salário para o professor, não tem Educação boa. Tínhamos um projeto de escola integral, tentei fazer eleição para diretor, mas cancelaram a medida. Deputado estadual é quem nomeia diretor. O governo tem capacidade, falta a Educação ser uma verdadeira prioridade (MACULAN apud VIEIRA, 2010).

Apesar do déficit de 14 mil professores no estado, avaliado pela própria secretaria de educação, a nova secretária priorizou a função gerencial e deu ênfase a informatização. Tereza Porto defendeu a necessidade de capacitar os professores através da tecnologia da informação e para isso entregou cerca de 30 mil laptops. Legitimando a assinatura de contratos de comodato, com empresas de *Softwear* e *hardwear*, além do aluguel de aparelhos de ar condicionados¹⁰⁵.

¹⁰⁴ Colunista do *COMPUTERWORLD* sobre inclusão digital e presidente do Centro de Tecnologia da Informação e Comunicação do Estado do Rio de Janeiro (PRODERJ) desde janeiro de 2003. Ela também exerceu um mandato de dois anos à frente da Associação Brasileira de Entidades Estaduais de Tecnologia da Informação e Comunicação (ABEP), em 2005 e 2006. Disponível em: <[http://computerworld.com.br/.../tereza-porto-e-a-nova-secretaria-de-educacao->](http://computerworld.com.br/.../tereza-porto-e-a-nova-secretaria-de-educacao-). Acesso em: 11 abr. 2014.

¹⁰⁵ Para o Projeto Climatizar, o estado contratou, através de pregão eletrônico, a *Bello Rio Engenharia e Serviços*, que ficou responsável pelo aluguel e manutenção dos aparelhos. Dados do Sistema Integrado de Administração Financeira para Estados e Municípios (SIAFEM), revelam que a empresa recebeu do estado no ano passado R\$ 18,1 milhões. De acordo com a inspeção do TCE, o contrato com a *Bello Rio* previa o

Neste mesmo ano, com algumas paralisações e passeatas ao Palácio Guanabara, os profissionais de educação conquistaram o índice de 8% de reajuste, mas não conseguiram avançar no processo de incorporação da gratificação do Nova Escola ao piso salarial – fato que só se concretizará em 2009, após o governador Sérgio Cabral enviar o Projeto de Lei nº 2474 para a ALERJ. O projeto propunha, em regime de urgência, uma tabela de incorporação da gratificação do Nova Escola em seis anos e a mudança na Lei 1.614 do PCCS do magistério estadual, que diminuiria a diferença entre os níveis da carreira do interstício de 12% para 7,5%. Esta iniciativa governamental acabou fortalecendo a mobilização dos profissionais de educação que passaram não só a pressionar com atos, paralisações, passeatas e greve a retirada do PL, como a diminuição das parcelas de incorporação da gratificação do Nova Escola ao piso e parte da pauta prometida pelo governador em campanha¹⁰⁶ (SEPE, 2009).

Após enfrentamentos e muita repressão às manifestações dos profissionais de educação, a proposta original do governo foi alterada por um substitutivo da ALERJ e sancionada pelo próprio governador. Desta forma, garantiu-se a manutenção do interstício de 12% – pago como progressão por tempo de serviço ou formação aos professores, a cada cinco anos. O texto original, enviado à Casa, reduzia o percentual a 7,5%. Neste substitutivo, os docentes com mestrado e doutorado, em exercício na Secretaria de Educação, também foram beneficiados com a criação do Adicional de Qualificação, que instituiu uma gratificação indexada aos aumentos do piso e que variava de R\$ 210 a R\$ 840¹⁰⁷. O substitutivo garantiu também o enquadramento dos docentes I e II de 40 horas no PCCS do magistério (Lei 1.614) e a instituição de gratificação especial de R\$ 300,00 para os 465 inspetores de Administração Escolar. A única proposta que não sofreu alteração do texto inicialmente enviado à ALERJ foi

fornecimento de 2.044 aparelhos do tipo reversível, de 18 mil BTUs. Esse tipo de ar-condicionado deveria ter o selo A, seguindo o que determinava o edital. Mas o tribunal aponta a mudança para o tipo de selo D. Outro problema apontado pelo órgão é relativo à conservação. O voto pede explicações para o fato de “a empresa *Bello Rio* não estar executando a rotina de manutenção prevista no Anexo IX do pregão eletrônico 012/2009, sem receber qualquer advertência por parte da Secretaria (de Educação)”. Outro indício de irregularidade levantado pelo TCE foi a “locação de ar condicionados para o Programa Climatizar sem que as unidades escolares já estivessem em condições de utilizá-los, gerando prejuízo para o Estado”. Informações obtidas no site do jornal O Globo. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/tce-aponta-problemas-em-aluguel-de-ar-condicionado-calor-segue-em-escolas-estaduais-2819214>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

¹⁰⁶ A incorporação dos profissionais de 40 horas na Lei 1.614 do PCCS do magistério, reajuste do piso dos animadores culturais e descongelamento da lei a Lei 1.348 do PCCS dos funcionários administrativos.

¹⁰⁷ Lei 5539/2009. Disponível em: <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/e9589b9aabd9cac8032564fe0065abb4/f9d9c199d86bdbfd83257631005e3302?OpenDocument>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

a do pagamento – em sete parcelas pelos próximos seis anos, até 2015, da incorporação das gratificações do Nova Escola (ALERJ, 2009).

Os avanços que levaram ao fim do Nova Escola foram obtidos ao longo de um processo de mobilizações, numa verdadeira batalha, que se iniciou antes mesmo do primeiro governo de Sérgio Cabral, e durou toda sua gestão. Sinalizou o fim de um ciclo, mas não o abandono de uma concepção, muito pelo contrário. No segundo governo de Cabral, esse projeto será reapresentado, agora no Plano de Metas. Observa-se, com isto, que modificações e ajustes serão calibrados com o intuito de aperfeiçoar e tornar as Reformas mais potentes em sua intervenção na rede, com novas formas de controle do tempo e do trabalho pedagógico do profissional docente, confirmando-se aquilo que foi alertado, dentre outros autores, por Carnoy; Levin, a respeito do Estado capitalista:

Há dentro do Estado capitalista, em geral, e da educação, em particular, uma luta permanente entre forças que pressionam no sentido de uma maior democracia e igualdade na educação e forças que pressionam no sentido de uma maior eficiência na reprodução das habilidades e personalidades requeridas pelo capitalismo. (CARNOY; LEVIN, 1985 apud AFONSO, 2000 p. 59)

Tereza Porto, afilhada política do presidente da Assembleia Legislativa e candidato derrotado ao senado, Jorge Picciani, por mais que já estivesse para ser substituída no segundo governo de Sérgio Cabral, em função dos arranjos políticos com o PMDB, teve sua saída efetivamente decidida no momento de divulgação do resultado obtido pela rede estadual na avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB. Entretanto, mesmo diante da classificação da rede estadual em penúltimo lugar no *raining*, em sua gestão, Tereza Porto deixa a Secretaria de Estado de Educação elogiada pelo governador, que afirmava que ela havia cumprido uma excelente gestão, com investimentos em tecnologia, em concursos e na reestruturação de toda a rede estadual de ensino.

Em nota oficial, Cabral chamou a atual gestão de excelente. “Tereza completou um ciclo muito importante, tirando a Educação do nosso estado de um atraso de décadas”. A nota ressalta investimentos feitos na gestão de Tereza em tecnologia, concursos e reestruturação da rede pública de ensino. (G1, 2010)

Em 2010, a secretaria passa a ser dirigida pelo economista Wilson Risolia. É importante destacar que, não por acaso, os dois últimos representantes da pasta que ocuparam o cargo no governo Cabral foram respaldados por um currículo que evidenciava a orientação economicista e gerencial, reforçando o discurso da necessidade de produtividade e eficiência,

que eram exigidas pelo mercado e estavam contidas nas propostas dos Organismos Internacionais para a Educação do mundo globalizado.

Suas gestões revelam as interfaces da implementação da meritocracia e da responsabilização nas políticas educacionais no Estado do Rio de Janeiro, com a lógica empresarial, em que o setor público (o Estado) é responsável pela crise e pela ineficiência; e o mercado, e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade.

Trata-se de uma lógica de gestão implicada com mudanças variadas em diversos aspectos da organização dos sistemas educacionais, como fica evidente na análise de Ravitch a respeito da reforma educacional, de caráter similar, realizada no contexto estadunidense.

Conforme a metodologia ganhava adeptos, as políticas de educação tornaram-se cada vez mais o domínio de estatísticos e economistas. Com suas ferramentas sofisticadas e suas capacidades de realizar análises longitudinais multivariadas, eles não precisavam entrar nas salas de aula, observar os professores ou revisar o trabalho do estudante para saber quais os professores eram os melhores e quais eram os piores, quais eram efetivos e quais eram inefetivos. As discussões sobre o que ensinar e em que consistia uma educação de qualidade tornaram-se secundárias; essas questões eram polêmicas e subjetivas, não eram merecedoras da atenção dos analistas políticos amantes de dados. Usando modelos de valor agregado, os especialistas técnicos poderiam avaliar os professores e escolas sem considerar o currículo ou as verdadeiras experiências de seus estudantes. O que mais importava para determinar a qualidade educacional não era o currículo ou o ensino, mas *os dados*. (RAVITCH, 2011, p. 203, grifo nosso).

Tanto o Programa Nova Escola como o Plano de Metas são programas que podem ser inscritos no quadro das reformas que “longe de perseguirem o propósito de verdadeira elevação da qualidade da formação escolar, têm tido como foco predominante a racionalização de custos e de resultados” (ALGEBAILLE, NEPOMUCENO; SOUZA, p. 3).

Para compreender essa inscrição, no entanto, é necessário compreender de forma mais minuciosa os elementos que constituem tais programas e sua forma de organização. É o que buscamos fazer no próximo capítulo, no qual apresentaremos o processo de implantação e as características do Plano de Metas, discutindo suas implicações para a educação escolar pública, no estado do Rio de Janeiro, em particular para o trabalho docente.

3 O AVANÇO DO CONSENSO: A CRIAÇÃO DO PLANO DE METAS

Como vimos, por mais que houvesse indícios de que Tereza Porto poderia ser substituída no segundo governo¹⁰⁸ de Sérgio Cabral, em função dos arranjos políticos com os partidos aliados que compuseram a frente que o levou ao segundo mandato no Palácio Guanabara, foi o resultado da rede estadual na avaliação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB, que precipitou sua saída. Tereza Porto foi substituída pelo economista Wilson Risolia, e mesmo amargando, em sua gestão, o penúltimo lugar no “*ranking*”, deixou a Secretaria de Estado de Educação elogiada pelo governador.

As declarações favoráveis de Sérgio Cabral a respeito da gestão de Tereza Porto, de nosso ponto de vista, expressam o quanto os resultados de sua gestão coadunavam-se com objetivos de médio e longo prazo do governo (apesar do baixo desempenho no IDEB), contribuindo estrategicamente, de forma determinante, para o preparo da rede para a implementação do posterior Plano de Metas, que seria apresentado na gestão de Risolia.

Apesar de seu valor, apregoado por Sergio Cabral, isto não diminuiu a urgência em substituí-la na secretaria de educação, e esta situação fica evidente quando, menos de 48 horas depois da divulgação do resultado das eleições, o governador reeleito, Sérgio Cabral, associa a substituição de Tereza Porto a um conjunto de mudanças organizacionais para o setor educacional, reforçando sua estrutura burocrática e a lógica meritocrática. Apesar de ter cumprido papel importante, a secretária não era a pessoa indicada para dar continuidade e aprofundamento à reforma educacional e, por isso, deveria ser substituída por alguém que já tivesse seus méritos comprovados na administração pública.

O escolhido para comandar a pasta, o economista Wilson Risolia, antes de assumir o Rio Previdência, em julho de 2007, já havia ocupado duas vice-presidências da Caixa Econômica Federal – negócios bancários, imobiliários e da administração de recursos de terceiros. Ele foi o responsável por transformar a imagem institucional e a estrutura organizacional do recém-criado Rio Previdência, então IPERJ (Instituto de Previdência do Estado do Rio), como diretor-presidente da instituição.

Sua nomeação, no entanto, teve grande resistência da base do governo na ALERJ, que pleiteava ocupar a secretaria de educação como pagamento pelos votos depositados na frente

¹⁰⁸ Tereza Porto era afilhada política do presidente da Assembleia Legislativa e candidato derrotado ao senado, Jorge Picciani.

que elegeu o governador.¹⁰⁹ Mas o que constataremos é que o governo já tinha seus planos para a educação do estado do Rio de Janeiro e Risolia se adequava perfeitamente para executá-lo.

Nos apontamentos apresentados a seguir, tentaremos dispor sobre a adequação da estrutura da própria secretaria de educação, de forma a se preparar esse órgão administrativo para administrar a superação dos modelos burocráticos, entendidos como pertencentes ao passado. As medidas de adequação incorporam técnicas gerenciais que introduziram na cultura do serviço público as noções de produtividade, de resultados e de responsabilização dos profissionais.

3.1 Em qual contexto surge o Plano de Metas?

O Plano de Metas tem como base um sistema de avaliação aliado a um programa de bonificação por resultados nas escolas da rede estadual do Rio de Janeiro. Apresentaremos o arcabouço jurídico, antes mesmo de explicitarmos as características específicas do Plano, pois certamente a legislação orientou e criou as condições para que o Plano de Metas viesse a existir.

Essa exposição é importante, também, porque o localiza como parte de um processo de mudanças que vem ocorrendo com a educação pública, com o trabalho e a carreira docente. Estas alterações vêm ocorrendo desde a rede federal até as estaduais e municipais das diversas regiões do país. Pretendemos, assim, apresentar subsídios para a contextualização do Plano de Metas, evidenciando que não foi obra da criatividade ou da mente do governador Cabral e seu secretário Risolia, mas parte integrante de um movimento mais geral de reformas educacionais que, por sua vez, estão embutidas no bojo de processos de reestruturação do Estado, já apresentados no capítulo um desta dissertação, processos esses que, de nosso ponto de vista, confirmam que:

A educação pública vem passando por mudanças relacionadas ao ajuste dos Estados nacionais às orientações econômicas e políticas que hegemonomizam as relações internacionais. Trata-se de um processo que ocorre em escala mundial, abrangendo um amplo espectro de países que, apesar de suas especificidades, passam por reformas educacionais similares, que envolvem alterações nos princípios e nas

¹⁰⁹ Disponível em: <<http://odia.ig.com.br/portal/brasil/cabral-anuncia-sa%C3%ADda-de-tereza-porto-que-ser%C3%A1-substitu%C3%ADda-por-wilson-risolia-1.247810>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

diretrizes de ação que incidem sobre a organização da oferta escolar e da escolarização, bem como modificações nos modelos de planejamento e de gestão educacional. (ALGEBAIL; NEPOMUCENO; SOUZA, 2013, p. 2).

Na década de 1990, a partir da promulgação da LDB/1996¹¹⁰, a avaliação institucional ganha destaque na educação pública nacional, tanto que chega a ser citada de forma sistemática, em pelo menos dez artigos. A nova lei traz uma mudança de concepção do poder do Estado, torna-o mais controlador, e desloca o foco da avaliação para os resultados. Institui um processo regular de avaliação do ensino, colocando na União um poder jamais visto, como podemos verificar nos artigos 8º § 1º, 9º incisos VI, VII E VIII, e o art. 67.

Em conformidade com o que já vinha sendo realizado pelo MEC, a LDB traz como inovação a avaliação do rendimento escolar em larga escala, por meio de sistema específico que está assegurado nos art. 9º e 87º. O inciso V do artigo 9º incumbe a União de “coletar, analisar e disseminar informações sobre educação”, reiterando as funções que já vinham sendo cumpridas pelo setor de estatística educacional. Mas o inciso VI estabelece algo novo na legislação educacional brasileira, ao definir que cabe à União: “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e melhoria da qualidade do ensino”.

O art. 87, § 3º, inciso IV, dá maior definição a essa disposição, ao estabelecer que os Municípios, os Estados e a União deverão “integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar”.

A centralidade assumida por sistemas de avaliação externa na organização dos sistemas, na década de 1990, assinala um momento importante de mudanças nas formas de controle do setor educativo escolar, mudanças segundo as quais as formas centrais de controle não são mais exercidas por meio de mecanismos como os relacionados à supervisão educacional, à definição de um currículo ou ao estabelecimento de carga horária específica,

¹¹⁰ Com a promulgação da Constituição Federal em 1988, se apresentou na Câmara Federal um projeto fixando as diretrizes e bases nacionais frente à nova realidade da educação e da sociedade brasileira, seguindo os parâmetros da nova Carta Magna. Para a elaboração do texto final da proposta, definiu-se em uma discussão na Câmara Federal, o deputado Jorge Hage como relator do projeto. Os trabalhadores da educação, a academia, os estudantes e a comunidade escolar juntamente com suas entidades, se organizaram em congressos e apresentaram um projeto que expressava a concepção destes setores para uma educação democrática, no entanto o projeto aprovado, não corresponderá ao que o movimento acumulou por quase duas décadas. “Nos descaminhos de tramitação do projeto, sobressai a carta posta na mesa, em maio de 1992, pelo governo Collor. O senador Darcy Ribeiro (PDT/RJ) apresentou texto próprio no Senado, atropelando as negociações inclusas na Câmara dos deputados. Em 1993[...] foi enviado ao Senado [...] Em 1995 Darcy Ribeiro apresentou novo substitutivo, já resultante de acordos que vinha realizando com FHC e seu ministro da Educação Paulo Renato. Voltando a Câmara dos Deputados é sancionado pelo presidente sem nenhum veto.” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 43).

mas fundamentalmente por meio de formas de monitoramento de resultados, obtidos por meio de estatísticas de fluxo escolar e por meio de mecanismos sistemáticos de avaliação padronizada de desempenho escolar.

A LDB/1996 se estrutura em torno da flexibilidade organizacional e da avaliação. Assim, os sistemas de avaliação da educação passam a estar associados aos processos de descentralização e de melhoria da qualidade de ensino relacionada a resultados aferíveis. Ao tornarem-se componentes políticos centrais, os sistemas de avaliação transformam-se numa atividade profissional sistemática e de longo alcance, legalmente chancelada e centralmente assumida e institucionalizada, que passa a contar com órgãos profissionais e orçamentos próprios (BONAMINO, 2000). Estabelecidas as metas e os padrões de rendimento, implementam-se sistemas de avaliação que devem monitorar o alcance dos mesmos. Com este referencial, ergue-se um projeto de educação que abriu uma avenida para a implementação de um modelo competitivo na educação.

[...] passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos. Esta ideologia da privatização, ao enaltecer o capitalismo de livre mercado, conduziu a alterações e mudanças fundamentais no papel do Estado, tanto no nível local quanto no nível nacional. Neste sentido, diminuir as despesas públicas exigiu não apenas a adoção de uma “cultura gestonária” no setor público, como induziu à criação de mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados. A avaliação aparece, assim, como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos. (AFONSO, 2000 p. 49).

Em fins dos anos 1980 e início dos anos 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) já havia sido criado, expandindo-se gradualmente ao longo da década de 1990, especialmente no contexto do governo presidencial de FHC. Novas mudanças, no entanto, ocorreriam na década de 2000. Procurando aprimorar os instrumentos de aferição de desempenho em escala nacional, e atendendo ao disposto no artigo 9º, inciso VI da LDB 9394/96, o Ministro da Educação Tarso Genro, do governo Lula da Silva, aprova Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, que estabelece que o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) será composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEb)¹¹¹ e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC)¹¹².

¹¹¹ A ANEB é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a ANEB recebe o nome do Saeb em suas divulgações.

¹¹² A ANRESC é mais extensa e detalhada que a ANEB e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações.

A instituição do Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE, se realizará ainda em 2007, com o Decreto Federal 4482/2005, aprofundando a reforma iniciada na LDB. Os programas que compõem o PDE se tornaram uma espécie de “fluxo–conversão” (BARÃO, 2009), onde as escolas têm de alcançar os padrões educacionais dos países integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE¹¹³), através de resultados alcançados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, IDEB, que combina dois elementos fundamentais para essa perspectiva: proficiência dos alunos e taxa de aprovação. A proficiência é aferida por avaliações padronizadas e elaboradas pelo Governo Federal, em português e matemática, aplicados a cada dois anos: a Prova Brasil e o Sistema de avaliação da Educação Básica, Saeb. Esses exames são realizados no final do ano, pelos alunos da última série/ano do Ensino Fundamental Regular (5º ano ou 9º ano), e do Ensino Médio (3ª ou 4ª série). O resultado será considerado como o do nível de aprendizado, na saída dos segmentos. A média das taxas de aprovação em cada série/ano que compõe o segmento é o segundo elemento que constitui o IDEB, apresentando uma noção do tempo médio gasto para completar cada segmento.

Os sistemas de avaliação do ensino, criados pelo governo federal e adotado por alguns governos estaduais, vêm se expandindo por todo o território. Trata-se de um mecanismo de controle da qualidade da educação por meio da avaliação de desempenho escolar. Através de aplicação de provas de rendimento aos alunos, o poder público faz a aferição da produtividade, responsabilizando as escolas, individualmente, pela qualidade do ensino (entendida como eficiência e produtividade). É a lógica mercantilista no campo econômico, impondo um redirecionamento do papel do Estado para a área educacional (SOUZA, 1998). Ressalta-se a importância dos processos de avaliação para o balizamento das reformas educacionais e para o ajuste das políticas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino. (LEAL, 2004, p, 20).

Mas só em 24 de abril de 2007 o governo federal lançou oficialmente o Plano de Desenvolvimento da Educação, além do Decreto nº 6.094¹¹⁴, que dispõe sobre a

¹¹³A OCDE é a sucessora da OECE, que foi criada no contexto do Plano Marshall. Foi fundada em 1960 é uma organização de cooperação internacional composta por 34 países e foi se transformando ao longo dos anos. Hoje avalia e fornece parâmetros na educação mundial, como forma de buscar o desenvolvimento econômico dos países, através do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (em inglês: *Programme for International Student Assessment – PISA*). Composta por uma rede mundial de avaliação de desempenho escolar. Recentemente teve seu programa questionado por mais de 80 pesquisadores ao redor do mundo que expressaram sua preocupação com o impacto dos testes do PISA nas redes de ensino, numa carta ao Diretor do PISA da OCDE, publicada pelo The Guardian. Disponível em: <<http://avaliacaoeducacional.com/>>. Acesso em: 21 maio 2014.

¹¹⁴Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> Acesso em: 22 abr. 2013.

implementação do “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação”, um impulsionador do PDE. Estas medidas transformaram o PDE numa política pública, de Estado, superando a tática de apenas uma política de governo. O ordenamento constitucional que dá base legal ao Compromisso é o artigo 208 da Constituição Federal de 1988, a Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a Lei nº 11.439, de 29 de dezembro de 2006, o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 e Resolução CD/ FNDE nº 29, de 20 de junho de 2007.

Ficou conhecido como o Plano de Aceleração do Crescimento da Educação, o “PAC da Educação”, pois estávamos no curso do segundo mandato do então presidente Lula, que teve como uma das marcas o Plano de Aceleração do Crescimento, PAC”¹¹⁵.

Anunciado como o PAC da Educação, capaz de contribuir em médio prazo para a reversão dos indicadores pouco animadores da educação nacional, o PDE se apresenta como um enorme guarda-chuva para um conjunto de ações pré-existentes no Ministério e algumas ações novas ou remodeladas que merecem uma análise pormenorizada. (ARAÚJO, 2007, p. 25)

A assinatura do termo se traduziu no “compromisso” assumido por todos os 5.563 Municípios, 26 Estados e pelo Distrito Federal, para o cumprimento das metas de melhoria de qualidade da educação. “visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica”, (BRASIL, 2008). Reunia assim os programas que já vinham sendo implementados nos sistemas de ensino e que abarcavam da educação básica ao ensino superior, em sintonia com a visão dos Reformadores Empresarias. O nome do documento ser idêntico ao da organização empresarial “Todos pela Educação”, TPE¹¹⁶, denota o grau de inserção deste segmento nas reformas educacionais em curso no Brasil.

Para alcançar seu objetivo, o PDE reuniu um número de 40 programas, alguns já existentes, passaram a ser estabelecidos sob forma de leis, decretos, resoluções e ações, com o processo de desenvolvimento da sua política, estes programas passaram de 40 para 62 em 2009. (CAMINI, 2009)

¹¹⁵ O Programa de Aceleração do Crescimento (mais conhecido como PAC), é um programa do governo federal brasileiro que engloba um conjunto de políticas econômicas, planejadas para serem implementadas, gradativamente, nos quatro anos seguintes, (2007-2010) e que tem como objetivo acelerar o crescimento econômico do Brasil. Prevendo investimentos totais de R\$ 503,9 bilhões até 2010, sendo que uma de suas prioridades o investimento em infraestrutura, em áreas como saneamento, habitação, transporte, energia e recursos hídricos, entre outros. Disponível em: <www.pac.gov.br/>. Acesso em: 02 maio 2014.

¹¹⁶ Fundado em 2006, O Compromisso Todos Pela Educação é uma organização da sociedade civil conduzida por um grupo de empreendedores e composta hegemonicamente por empresários e fundações empresariais, é um movimento que propaga o objetivo de contribuir para que até 2022, o País assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade. Congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e pessoas ou organizações sociais. É um grupo de grande peso político e econômico, com forte presença nas

Durante a elaboração do PDE, os membros do Compromisso Todos Pela Educação foram consultados pelo MEC, inclusive adotando o nome para uma das ações do PDE. É um grupo de grande peso político e econômico, com forte presença nas mídias do país e de perfil conservador

Com a assinatura deste documento, o MEC passará a estabelecer um compromisso em prestar assistência financeira e técnica aos Estados e Municípios que aderirem ao termo. A prioridade do atendimento será balizada pelo índice de classificação do IDEB, aos que obtiverem o menor índice de classificação. A partir daí se dará a construção dos respectivos Planos de Ações Articuladas, o PAR.

A partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), as transferências voluntárias de recursos para a educação básica e a assistência técnica do Ministério da Educação (MEC) passaram a estar vinculadas à adesão dos Estados, Municípios e Distrito Federal ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e à elaboração de seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR). O PAR configura-se como um planejamento dinâmico da educação dos Municípios, Estados e Distrito Federal em caráter plurianual, com duração prevista, inicialmente, até 2011. Outro aspecto relevante do PAR é o seu processo de elaboração, ou seja, um processo plural, democrático e participativo, que conta com gestores, representantes da sociedade civil e educadores locais. (BRASIL, 2009)

Desta forma, aqueles entes federados que obtiverem baixo desempenho, terão apoio técnico do MEC, através de consultores, que auxiliaram diretamente a elaboração do diagnóstico e do PAR 2008/2011. Conforme a resolução nº 29, de 2007, do conselho deliberativo do FNDE. Demonstrando um grande esforço burocrático do governo federal para que Estados e Municípios alcancem índices mais elevados no IDEB.

Art. 16 Os consultores disponibilizados pelo MEC visitarão os entes da federação aderentes, prestando assistência técnica na formulação do Plano de Ações Articuladas (PAR)

§ 1º O PAR será elaborado em regime de colaboração com dirigentes e técnicos dos entes da federação aderentes, configurando-se base para a celebração dos convênios de assistência financeira a projetos educacionais pelo FNDE/MEC

§ 2º Concluída a ação “in loco” a equipe de consultores do MEC apresentará o Plano de Ações Articuladas (PAR) constituído dos seguintes documentos:

- a) Diagnóstico do Contexto Educacional;
- b) Ações a serem implementadas e os respectivos resultados esperados;
- c) Metas a atingir para o desenvolvimento do IDEB. (BRASIL, 2007).

O decreto que institui o PDE apresenta propostas referentes à remuneração do magistério vinculadas a remunerações variáveis. O artigo 2º do Decreto, nos incisos de XII a

XVII determina as diretrizes que o governo federal, em regime de colaboração com os Estados, Municípios e o Distrito Federal, traçou para os docentes, vinculando aos seus salários uma remuneração relacionada ao mérito e à responsabilização. Ainda no mesmo artigo, inciso XIII, fica claro que é preciso “implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o *mérito*, a formação e a *avaliação do desempenho*”. (Grifo nosso).

No artigo 3º, institui-se o IDEB como índice oficial de aferição da qualidade da educação, determinando que este também será o indicador do cumprimento das metas fixadas na carta de compromisso pelo Todos Pela Educação, TPE. No parágrafo único do referido artigo, consolida-se o IDEB não só como o indicador do desempenho escolar, mas, indiretamente, como o principal parâmetro de avaliação dos docentes, na medida em que os resultados desse indicador passarão a representar também a eficácia, ou não, do desempenho deste profissional, na ótica dos governantes e reformadores empresariais.

[...] qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil)”. (BRASIL, 2007b)

Importante destacar que além de todas estas medidas contidas na legislação apresentada, a própria divulgação do resultado dos índices do IDEB, proporciona um “*ranqueamento*” entre as escolas da rede e entre as próprias redes de ensino da federação, aguçando a competitividade, tão presente no mundo empresarial e agora disseminada na educação pública.

Este “*ranqueamento*” levou a uma corrida entre os estados pelas melhores posições no IDEB, induzindo-os a adotarem critérios e mecanismos similares para a avaliação de suas políticas educacionais. Diversos estados, como São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco, vêm, a partir de então, realizando políticas próprias de avaliação externa, com enormes semelhanças entre si, que praticamente transpõem o IDEB para as esferas estaduais. Em São Paulo, foi criado o IDESP, no Rio de Janeiro foi criado o IDERJ, mudando-se apenas o “SP” por “RJ”. Vários estados estão associando essas políticas a bonificações ou sanções, com o objetivo de induzir as unidades escolares e os docentes a se mobilizarem em direção ao alcance das metas, definidas em termos de produtividade aferida por indicadores e avaliações padronizadas que têm, como requisitos fundamentais, o desempenho dos alunos. O SARESP em São Paulo, e SAERJ, no Rio de Janeiro, são provas que avaliam o desempenho dos alunos das respectivas redes públicas estaduais. No caso da rede estadual do Rio, os professores e funcionários têm a promessa de receberem o 14º, 15º ou até o 16º salário, caso cumpram integralmente as metas estabelecidas pelo governo estadual. (ALGEBAILÉ; NEPOMUCENO; SOUZA, 2013, p. 9)

Quando os indicadores da rede estadual do Rio de Janeiro foram apresentados em julho de 2009, houve grande desconforto para o governo do Estado do Rio de Janeiro, Terceiro maior estado em número de habitantes, no Brasil, e com o segundo maior PIB, como explicar estar acima apenas do Piauí? Mas a secretária Tereza Porto procurou contemporizar, culpou a herança deixada por governos anteriores, apontando a aprovação continuada nas escolas de ensino fundamental num passado recente e a carência de professores ao longo dos 15 anos anteriores.

- Nossos alunos de ensino médio vêm de um passado de má formação. Arrumamos a casa e temos feito melhorias. Mas as consequências só vão aparecer com o tempo. Este ano, sabíamos que ficaríamos estacionados. Esperamos que em 2014 os resultados dessas ações sejam visíveis - afirma a secretária, que tem um orçamento de cerca de R\$ 3 bilhões para a educação. (O GLOBO, 2010).

Os resultados das avaliações, inicialmente pouco utilizados pelos gestores, frente a esse quadro de Reformas, passam a ter impacto na administração educacional e a servirem ao propósito de aprofundar as mudanças necessárias ao Estado gerencial. O resultado do IDEB se transforma então numa ferramenta estratégica de gestão, pois com base nele, os governos passam a traçar as metas que as escolas deverão atingir. Utilizaremos em nosso trabalho os índices obtidos nas escolas do estado do Rio de Janeiro, no IDEB de 2009, não como um dado de nossa pesquisa, mas como objeto de reflexão, as avaliações e os resultados, se tornam partes integrantes da ação do Estado, que passa a operar por metas, redefinindo a função da escola e incidindo diretamente no controle do tempo e do trabalho docente.

Assim sendo, o Rio de Janeiro, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ocupou 17ª posição no ranking de IDEB e, nos Anos Finais do Ensino Fundamental do estado, a 20ª posição. De acordo com o Livro Branco de Governança do Estado do Rio de Janeiro (2012, p.54): “a posição do estado em taxa média de aprovação era 21ª lugar, enquanto que, em proficiência, era 14ª. Nas dimensões de fluxo e proficiência, a rede estadual do Rio de Janeiro apresentou respectivamente 22ª e 20ª posição, revelando resultados fracos e preocupantes”. Ainda de acordo com o Livro Branco (2012, p. 54): “Para o Ensino Médio, a situação fluminense é ainda mais preocupante: 26ª colocação e, nesse caso, o principal problema está no fluxo, uma vez que a taxa média de aprovação coloca o estado na última posição. Em termos de proficiência, ocupamos o 16º lugar”. Além de apresentar um desempenho abaixo do

esperado no IDEB em 2009¹¹⁷, a velocidade para alcançar uma melhora nos resultados, também foi muito aquém do estabelecido para as escolas fluminenses.

Desta forma, em nossa avaliação, os baixos índices do IDEB/2009, propiciaram um forte alibi para que Secretaria Estadual de Educação, SEEDUC, apresentasse em janeiro de 2011 o Plano de Metas, através do Decreto Estadual nº 42.793. Este, por sua vez composto por determinações que visam elevar a colocação da educação estadual aos cinco primeiros lugares do IDEB até 2013, define-se como um programa de bonificação por resultados com a finalidade de promover a melhoria dos índices da educação pública do Estado do Rio de Janeiro para que esteja entre os cinco melhores Estados no IDEB até 2013.

O secretário Wilson Risolia apresenta-o como um “Choque de gestão” na educação estadual, fundamental para o aumento da produtividade dos professores, reforçando a necessidade de atingir uma eficácia maior nos resultados educacionais. As metas para cada biênio serão ainda mais ousadas do que as estipuladas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). O Plano de Metas lança o desafio à rede estadual do Rio de Janeiro de alcançar a 5ª posição do IDEB em 2013.

Por mais que os resultados do IDEB evidenciem as desigualdades, essas avaliações externas, como já apontamos, são ferramentas que servem para aferir as metas, e são fundamentalmente elementos constituintes de uma lógica que define uma nova função para a escola, para o trabalho e para a carreira docente, dentro da agenda dos reformadores empresariais. Nossa pesquisa pretende apresentar, através das entrevistas, o quanto estas mudanças estão operando e quais os efeitos na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Trabalharemos com a hipótese que estas alterações impõem cada vez mais o controle do tempo, a uniformização e a aferição de resultados, transformando a educação num produto e promovendo alterações no trabalho e na carreira docente. Desta forma utilizaremos estes dados como referência, sabendo que as próprias utilizações destes índices evidenciam a concepção mercadológica da educação em questão.

Vale lembrar que as metas serão recalculadas anualmente até 2014 em função do desempenho apresentado, de forma a se redistribuir a distância remanescente a ser trilhada, reforçando o caráter coercitivo e de correção de fluxo do Plano de Metas, e calibrando os ajustes de acordo com a necessidade de reorientar as suas decisões para alcançar as metas estabelecidas.

Através do Plano de Metas, regulamentado em decretos nos anos de 2011 e 2012, o

¹¹⁷ 1ª a 4ª série, a meta era de 4.1 em 2009, mas obteve 4. 5ª a 8ª série, a meta de 3.1 foi atingida e no 3º ano do EM, a meta era de 2.9 e em 2009 obteve 2.8.

governo do estado do Rio de Janeiro tentou elevar o desempenho da educação fluminense no IDEB, de forma a reverter o penúltimo lugar alcançado na avaliação em 2009. Pretendia-se melhorar os índices da rede e aumentar a produtividade por meio da coerção, estabelecendo programas para o aprimoramento e a valorização dos profissionais de educação através de bonificações variáveis. De acordo com o alcance integral das metas estabelecidas pela SEEDUC, poderiam ser recebidos o 14º, 15º ou até mesmo o 16º salário, com a condição de estar de acordo com o alcance das metas vinculadas ao Índice de Desenvolvimento Escolar do Estado do Rio de Janeiro (IDERJ), do cumprimento do currículo mínimo, da participação na aplicação das avaliações internas e externas e do cumprimento de pelo menos 70% de frequência presencial, dentre outras condições apresentadas no Plano de Metas.

As metas de IDEB determinadas pelo Governo Federal permitem acompanhar o efeito das novas ações implementadas, de dois em dois anos, uma vez que essa é a periodicidade das provas organizadas pelo Governo Federal para acompanhar o nível geral de proficiência dos alunos nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. No Rio de Janeiro desde 2008, o governo estadual procura também aplicar anualmente e em toda a rede, os exames do Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro, o SAERJ. O objetivo e a metodologia são os mesmos da Prova Brasil e do SAEB, se propõe a acompanhar o nível geral de proficiência da rede nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Os testes são aplicados a todos os alunos que estejam cursando o ensino regular, matriculados “no 5º ou 9º ano do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio, das fases equivalentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do 4º ano do Ensino Normal e pelos concluintes do Programa Autonomia” (SEEDUC).

Juntando a proficiência medida pelo SAERJ e as taxas de aprovação obtidas após o encerramento do ano letivo, constitui-se num índice estadual, semelhante ao IDEB, denominado IDERJ (Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro). Com base nesse índice, foram definidas também metas anuais para a educação do estado. Devido a limitações nas bases de dados de 2008 e 2010, optou-se por adotar o ano de 2009 como o ano-base para acompanhamento das metas do IDERJ. Os gráficos, nos Anexos B e C, mostram o IDERJ de 2009 e as metas a serem atingidas até 2015 para cada segmento do ensino regular. Assim como no caso do IDEB, as metas de IDERJ também deverão ser recalculadas, anualmente, em função do desempenho realmente apresentado pelo estado, de forma a se redistribuir a distância remanescente a ser trilhada até o último ano.

Neste trabalho, apresentaremos essas medidas do Plano, situando-as em relação às medidas governamentais no âmbito da educação estadual e federal, dos últimos cinco anos, e

destacando suas principais características. A partir dessas informações, apresentaremos algumas problematizações sobre a concepção de gestão educacional e de educação desenvolvidas a partir da implementação do Plano de Metas e seus possíveis efeitos no trabalho docente. Porém, sentimos a necessidade de explicitar que, muito além do que foi apresentado no início do ano de 2011, as mudanças necessárias para adequar a rede estadual de educação do Rio de Janeiro já vinham acontecendo.

3.2 Adequar a Rede para melhor gerenciar

Verificamos que, antes mesmo do anúncio do Plano de Metas, a Secretaria de Educação já colocava em curso transformações do aparato da secretaria – mudanças que em nossa avaliação, viriam a ser fundamentais para a implementação e o sucesso do Plano na rede. Ainda em 2010, na gestão de Tereza Porto, a criação do Projeto Conexão na SEEDUC, que usou a internet para interligar escolas, profissionais e comunidade escolar, inaugurou práticas que favoreceram o acompanhamento e o controle das escolas e de seus profissionais. Tanto na questão administrativa – com o quadro de horário dos professores, que oportunizou à SEEDUC um conhecimento da rede e um maior domínio materializado no controle e no gerenciamento dos recursos humanos– como o da lotação de cada professor da rede; ou ainda na questão pedagógica e administrativa, com o lançamento dos conteúdos e das notas dos alunos no sistema, pelos docentes, possibilitando o monitoramento dos resultados constantemente pelo órgão central da Secretaria de Educação.

Os novos reformadores corporativos demonstram sua precária compreensão da educação construindo falsas analogias entre a educação e o mundo empresarial. Eles pensam que podem consertar a educação aplicando princípios de negócios, organização, administração, lei e marketing, e pelo desenvolvimento de um bom sistema de coletas de dados que proporcione as informações necessárias para incentivar a força de trabalho – diretores, professores e estudantes – com recompensas e sanções apropriadas. (RAVITCH, 2011, p. 26)

Além destas mudanças *on-line*, as escolas receberam a visita de técnicos da Empresa de Obras Públicas (EMOP), que avaliou a infraestrutura a partir de um questionário denominado “Instrumento Gerencial de Avaliação do Imóvel – IGAI”. Para cada item de infraestrutura do imóvel, atribuiu-se uma nota de 1 a 5, que dependia da existência ou não do item analisado e de seu estado de conservação.

Foram avaliados 25 itens classificados em oito grandes grupos: (1) as instalações, (2) a cobertura do prédio, (3) os revestimentos, (4) as esquadrias, (5) a estrutura do prédio, (6) quadra de esportes, (7) condições de acessibilidade e (8) obras externas ao prédio. Os resultados por escola foram agregados formando o “Indicador Geral do Estado do Imóvel – IGE”, que é obtido pela média ponderada dos diversos itens avaliados. As ponderações dependem da centralidade do item para o funcionamento diário da escola. O IGE pode variar de 0 a 13,9, sendo que quanto mais baixo, melhor o resultado. Este índice compõe um dos quatro indicadores considerados para efeito do cálculo da bonificação por resultados¹¹⁸.

Assim, no início de 2011, a Secretaria de Educação do estado do Rio de Janeiro obteve um diagnóstico da situação geral da rede. A partir desse diagnóstico, as escolas que receberem avaliação mais crítica deverão avançar na escala até o patamar das regulares¹¹⁹. O objetivo é ter somente unidades escolares em situação boa e ótima em 2013. Só para essas obras houve uma previsão, para o orçamento de 2011, de um investimento de R\$260 milhões.

A atual disposição das Diretorias Regionais também segue a lógica de adequar a estrutura da rede estadual de educação para a implementação do Plano de Metas. Foi regulamentada pelo Decreto nº 42.837, de 04 de fevereiro de 2011, que transformou a estrutura básica da SEEDUC e deu fim à antiga organização, que possuía 30 Coordenadorias Regionais e uma Coordenadoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas. As alterações também buscaram uma nova configuração da rede para garantir a implementação das mudanças necessárias para a aplicação do Plano de Metas, possibilitando melhor acompanhamento e monitoramento das unidades escolares. Observa-se nessas ações a necessidade de aumentar a eficiência do Estado trazendo uma abordagem gerencial numa forte preocupação com o controle dos resultados.

As Diretorias Regionais são unidades subordinadas à SEEDUC responsáveis por atender às necessidades pedagógicas e administrativas da educação, em áreas geográficas específicas do estado, e a implementar as determinações definidas pelo governo estadual, monitorando o cumprimento das normas, resoluções e decretos. A reestruturação determinou

¹¹⁸ Os indicadores que são considerados para efeito de cálculo do bônus são os seguintes: IDERJ-Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro, ID-Indicador de Desempenho do SAERJ, IF-Indicador de Fluxo de Aprovação e o IGE-Índice Geral do Estado do Imóvel. Informações disponíveis na cartilha organizada e distribuída nas escolas pela SEEDUC. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=91a3a20c-99b3-4756-8b40-2364045b773d&groupId=91317>. Acesso em: 10 jul. 2013.

¹¹⁹ “70% das escolas obteve IGE entre bom ou regular, 22% IGE ruim, 7% ótimo e 1% péssimo. Sendo que estas avaliações foram executadas pela equipe da EMOP, empresa vinculada ao governo do Estado do Rio de Janeiro.” (SEEDUC, 2012, p. 50)

a criação de 14 Regionais, cada qual com uma Diretoria Pedagógica e outra Administrativa, garantindo-se, ainda, uma décima quinta unidade, que responde pelas Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas, DIESP.

Das 14 Regionais, sete são atuantes em municípios da Região Metropolitana e sete em municípios do interior fluminense. A DIESP, por sua vez, coordena as unidades escolares em espaços da Secretaria de Administração Penitenciária (SEAP) e do Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE/SEEDUC). As unidades escolares estão ligadas às diretorias Regionais e cada uma abrange de 5% a 10% das escolas, com exceção da Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas (DIESP), que concentra 1% das escolas.

As maiores regionais, considerando-se o número de unidades escolares sob sua responsabilidade, são aquelas localizadas na capital. A Metropolitana III trabalha com 143 escolas (10% do total), seguida pelas Metropolitanas IV (com 9%), VI (com 8%) e VII (com 8%). As três primeiras abarcam o município do Rio de Janeiro, enquanto a última contempla as localidades de Mesquita, Nilópolis, Belford Roxo e São João de Meriti (SEEDUC, 2012).

O número de unidades escolares ficou distribuído pelas regionais conforme mostra a tabela a seguir:

Tabela 2 – Reestruturação das coordenadorias regionais da SEEDUC

Regionais	Quantitativo de escolas	%
Metropolitana I	105	7
Metropolitana II	93	6
Metropolitana III	143	10
Metropolitana IV	127	9
Metropolitana V	85	6
Metropolitana VI	121	8
Metropolitana VII	111	8
Médio Paraíba	97	7
DIESP	19	1
Centro Sul	102	7
Baixadas Litorâneas	103	7
Serrana I	75	5
Serrana II	92	6
Norte Fluminense	107	7
Noroeste Fluminense	67	5

Fonte: SEEDUC, 2012.

Para determinadas funções a serem ocupadas, tanto nas regionais de ensino como nas unidades escolares, como parte da reestruturação da rede para a aplicação do Plano de Metas, foram abertos, em 2011, processos seletivos internos para uma escolha de acordo com o

mérito de cada profissional. Para funções a serem desempenhadas dentro das Diretorias Regionais, foram organizados três processos seletivos internos: para diretor regional administrativo, diretor regional pedagógico e coordenador da diretoria regional. Para essa última função, foi observado o maior quantitativo de docentes inscritos (1.096 inscritos), uma vez que essa era também a que oferecia mais vagas (44 foram aprovados). Em média, para essas funções, o percentual de inscritos admitidos ficou em torno de 5%.

Já para as funções a serem desempenhadas dentro da unidade escolar, foram organizados cinco processos seletivos internos, sendo três para diretor e dois para diretor adjunto. No processo seletivo de 2011, 527 servidores foram designados para as funções estratégicas do processo de implementação do Plano de metas e ficaram assim distribuídos:

Tabela 3 – Funções estratégicas para a implementação do Plano de Metas

Diretor Regional Pedagógico	14
Diretor Regional Administrativo	14
Diretor de Unidade Escolar	75
Diretor Adjunto de Unidade Escolar	133
Coor. das Coordenações das Reg. Ped.	44
Gestor Escolar/ IGT	216
Membro de Equipe/Sede	12
Professores do Programa Dupla Escola	17
Função Gerencial/ Sede	2

Fonte: SEEDUC, 2012.

3.3 Características do Plano de Metas

Para melhor compreender as mudanças apresentadas pelo Plano de Metas é necessário que possamos ter conhecimento de alguns elementos que constituem o todo desta rede. Apresentaremos algumas informações para uma análise mais coerente e precisa. Destacamos que todos os dados que apresentaremos foram baseados em documentos oficiais, produzidos por instituições que possuem seus objetivos e estão a serviço de determinada concepção. Optamos em trabalhar apenas com a fonte governamental, visto que, para o nosso estudo, nos interessam justamente os dados informados pelos órgãos oficiais. Procuramos manter o rigor

metodológico analisando as especificidades dos dados, considerando os seus limites e analisando as suas origens. Desta forma, estes se constituíram em importantes fontes que possibilitaram uma descrição mais abrangente do nosso objeto de pesquisa, lançando luz à nossa investigação e ao nosso tema.

De acordo com dados do Censo Escolar de 2011 – MEC/INEP/SEEDUC, a rede de educação do Estado do Rio de Janeiro é formada por 1.447 escolas e 17.108 salas de aula em efetiva utilização. Atende a cerca de 1.043.555 alunos matriculados, 44% dos quais matriculados no ensino fundamental, com 6% no primeiro segmento e 38% no segundo, e 56% no ensino médio.

O ensino é oferecido em três turnos diferentes: manhã, tarde e noite, contando ainda com algumas unidades ofertando o ensino ampliado e integral. As modalidades de ensino na rede estadual são agrupadas em nove categorias: (1) Ensino Fundamental Regular, (2) Ensino Médio Regular (3) Projeto Autonomia, (4) Ensino Médio Integrado, (5) Ensino Técnico, (6) Curso Normal, (7), EJA Ensino Fundamental, (8) EJA Ensino Médio e (9) Outros. Essa última categoria inclui as subdivisões Ensino Infantil, Cursos e Qualificações¹²⁰.

A rede estadual de educação do Rio de Janeiro é composta por docentes de duas categorias: o docente I (Doc. I), com formação inicial em licenciatura, que leciona do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e nos três anos do Ensino Médio; e o docente II (Doc. II), com formação inicial de nível médio, que leciona do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Estes profissionais têm regimes de trabalho distintos, com uma variação em relação à carga horária: o Doc. I pode ter um regime de 16 ou de 40 horas¹²¹, e o Doc. II, um regime de 22,5 ou 40 horas. Ambos pertencem ao quadro do Magistério da Lei nº 1614/1990, que garante ascensão na carreira por tempo de serviço, com um período de cinco anos para mudança de nível e um interstício de 12%, acrescido à base do salário para cada mudança.

¹²⁰ Fonte: Conexão educação. Sistema implantado na secretaria de educação no período em que Tereza Porto foi secretária, em parceria com a OI e a FETRANSPORT. Consiste numa rede com portais para diferentes setores da SEEDUC. Para o professor, se chama Conexão Professor. “O projeto Conexão Educação é uma iniciativa da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro que tem como objetivo de aperfeiçoar processos, permitindo que diretores, professores e funcionários das unidades escolares tenham mais tempo disponível para a garantia de uma educação de melhor qualidade. Lúcia pede para explicar, mas retirei do site da SEEDUC, são palavras do governo, o que faço? Confira abaixo os principais links para utilização do Conexão Educação, além de um treinamento em vídeo para ajudar a esclarecer eventuais dúvidas.(Conexão Educação Gestão, Gratuidade, Docente Online, Aluno Online, Boletim Online e Manuais e vídeos). Disponível em: < <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=374757->>. Acesso em: 08 mar. 2013.

¹²¹ Em agosto de 2011 é sancionada pelo governador do estado do Rio de Janeiro, a lei 6027/11 que cria o cargo de professor docente I de regime de 30 horas semanais. Trazendo para o quadro dos docentes mais esse regime além dos de 16 h, 22,5 h e 40 h, já existentes na rede.

Neste plano há também ascensão por formação até a pós-graduação *lato sensu*, com 12% de acréscimo, também entre os níveis. Os docentes que adquirirem o grau de Mestre ou Doutor receberão, em forma de gratificação, um adicional de qualificação, não progressivo, que será indexado todas as vezes que o salário base for aumentado, de acordo com a Lei 5539/2009.

A tabela abaixo apresenta o quantitativo e a distribuição dos professores regentes da rede de acordo com a carga horária:

Tabela 4 – Quantitativo por categoria dos Professores da SEEDUC/2011

Categoria	Carga horária	Ativos	Aposentados
Doc. I	16 H	53.608	29.749
Doc. I	40 H	1.422	163
Doc. II	22 H	15.358	29.864
Doc.	40 H	4.811	366

Fonte: SEEDUC/RJ, 2012.

Há ainda os professores contratados, indicados na tabela abaixo:

Tabela 5 – Professores contratados no ano letivo de 2011

Doc. I	1670
Doc. II	128

Fonte: SEEDUC/RJ, 2012.

A escolaridade dos docentes é autodeclarada, através do sistema Conexão, sistema informatizado que integra o Portal da SEEDUC, por meio do qual a Secretaria informa e interage especificamente com professores e diretores das unidades escolares. Este sistema foi introduzido na gestão de Tereza Porto. A maioria dos professores da rede, quase 95%, tem graduação. Contudo, o percentual de profissionais com especialização, mestrado ou doutorado é baixo: cerca de 15% em cursos *lato sensu*, não chegando a 4% em pós-graduação *stricto sensu*.

Cabem aqui algumas considerações que possam ajudar a remontar o quadro de desgaste na carreira e de falta de incentivo para que estes profissionais buscassem maior qualificação. Por conta de ajustes na gestão pública no estado do Rio de Janeiro, o Plano de Cargos e Carreira, instrumento que garante valorização e progressão funcional, foi congelado

no período de 1995 até 2003. Sendo que, para os docentes de 40 horas¹²², somente em 2009 houve acesso ao Plano de Carreira – fatos abordados no segundo capítulo desta dissertação. Situações como esta não valorizam a formação e, portanto, não incentivavam esses profissionais, por quase uma década, a buscarem ampliar seus estudos.

A tabela abaixo apresenta o quantitativo específico de profissionais para cada curso:

Tabela 6 – Nível de Pós-graduação/2011

Nível	Quantitativo	%
<i>Lato sensu</i>	8382	15%
Mestrado	1419	3%
Doutorado	261	0,5%

Fonte: SEEDUC, 2012.

Seguindo a preocupação de apresentar um retrato mais fiel da realidade dos profissionais que trabalham na rede estadual, e de evidenciar os obstáculos que influenciam na realização do trabalho docente, não podemos deixar de levar em consideração os problemas de saúde que acometem os docentes, que são a principal causa de afastamentos. De fato, 78% das licenças solicitadas pelos docentes em outubro de 2011, justificavam-se por motivos de saúde, e foram questionadas pelo secretário de educação¹²³.

Ressaltamos que estes dados revelam parte de um processo de adoecimento, que aponta a necessidade de um aprofundamento em trabalhos posteriores, que possam buscar os nexos em relação às mudanças que vêm ocorrendo no trabalho docente com a implementação do Plano de Metas e o definhamento da saúde deste trabalhador.

Apresentamos, na tabela abaixo, os vencimentos especificados por categoria e carga horária que vigoravam em 2011. Destacamos que estes pisos foram se constituindo nestes valores ao longo de intensas lutas¹²⁴ nos últimos anos (1995/2011), que conseguiram recompor esse quadro.

¹²² Carga horária instituída no governo Leonel Brizola para os docentes que iriam lecionar na antiga Fundação de Apoio à Escola Pública (FAEP), e que, com a sua extinção, foram absorvidos pela então Secretaria de Estado de Educação (SEE).

¹²³ De acordo com entrevista do secretário Risolia na imprensa, foram 6.619 e 6.045 licenças médicas referentes aos meses de novembro e dezembro em 2011, respectivamente. O secretário questiona que o número de licenças aumenta em período de aula e diminui nas férias, lançando desconfiança no quadro de licenças médicas da rede. (O GLOBO, 2013).

¹²⁴ A promessa do candidato Sérgio Cabral em campanha ao governo do estado do Rio de Janeiro, em acabar com o Nova Escola, incorporando as gratificações ao salário dos profissionais de educação, não aconteceu de imediato. Na verdade o governador propôs um parcelamento de seis anos para integralizar os valores ao piso do magistério. Através da sua organização e resistência os profissionais organizados pelo SEPE, fizeram

Tabela 7 – Salários aplicados em 2011

Nível	Doc. I (16 h)	Doc. II (22 h)	Doc. I (40 h)	Doc. II (40 h)
1	-----	699,87	-----	1.399,72
2	-----	783,85	-----	1567,69
3	877,91	877,91	2.194,77	1.755,82
4	983,26	983,26	2.458,14	1.966,51
5	1.101,25	1.101,25	2.753,12	2.202,50
6	1.233,40	1.233,40	3.083,50	2.466,80
7	1.381,41	1.381,41	3.453,52	2.762,81
8	1.547,18	1.906,78	3.867,94	3.094,35
9	1.732,84	2.135,59	4.302,09	3.455,67

Fonte: SEEDUC/RJ, 2012.

Tabela 8 – Salários dos docentes da SEEDUC/RJ – Julho / 2013

Nível	Doc. I (16 h)	Doc. II (22 h)	Doc. I (40 h)	Doc. II (40 h)	Doc. I (30 h)
1	-----	862,53	-----	1.725,06	-----
2	-----	966,03	-----	1.932,08	-----
3	1.081,97	1.081,97	2.704,89	2.163,02	2.028,67
4	1.211,79	1.211,79	3.029,50	2.423,58	2.272,11
5	1.357,20	1.357,20	3.393,93	2.714,42	2.554,76
6	1.519,73	1.519,73	3.800,20	3.040,16	2.849,49
7	1.702,49	1.702,49	4.252,20	3.404,97	3.192,16
8	1.906,78	1.906,78	4.766,96	3.813,57	3.575,22
9	2.135,59	2.135,59	5.339,00	4.271,18	4.004,24

Fonte: SEPE/RJ, 2013

3.3.1 Remuneração Variável

É importante lembrar que, a partir da publicação do Plano de Metas, o pagamento de alguns benefícios passou a constar no contracheque de parte dos profissionais da educação (SEEDUC, 2013), se configurando, de acordo com o site da própria SEEDUC, como um “pacote de benefícios” com os seguintes itens: Auxílio-transporte, Auxílio-qualificação,

greves que tencionaram o governo, levando –o a reduzir o tempo das incorporações. Na greve de 2009, já abordada nesta dissertação, a categoria manteve seu plano e ainda ampliou para os docentes de 40 horas; em 2011, numa greve 65 dias, além da antecipação da parcela de 2012 do Nova Escola para julho de 2011, houve também a divulgação de uma tabela indicando a antecipação das parcelas de 2013, para 2012, acrescidas do índice de reajuste de 5%, também conquistado com a greve. Outros pontos também foram alcançados com a greve de 2011, como: Reajuste de 14,66% para os Animadores Culturais (equivalente ao reajuste somado com a incorporação); Pagamento dos enquadramentos por formação atrasados, incluindo os professores 40 horas; Equiparação do valor da GLP ao vencimento básico do nível 3 do plano de carreira; Reajuste no Adicional de Qualificação (Mestrado e Doutorado); Adicional de difícil acesso; E o abono de todos os dias paralisados, (SEPE/ ANGRA, 2011). Em 2012, o governo antecipou as duas últimas parcelas da gratificação do Nova Escola referente aos anos de 2014 e 2015, integralizando em 2012 o que o candidato Sérgio Cabral havia prometido em 2006.

Auxílio–alimentação, Auxílio–formação. E são, inclusive, identificados por muitos profissionais como responsáveis por uma melhora na remuneração dos trabalhadores em atividade. Isto se evidencia em nosso trabalho quando todos os profissionais que entrevistamos responderam que houve uma pequena melhoria salarial nos últimos 04 anos, sendo que alguns fizeram ainda uma correlação direta destes ganhos com o pagamento dos benefícios.

Nos últimos 4 anos a nossa remuneração melhorou um pouco, primeiro porque as gratificações do NE foram antecipadas e depois o governo ainda criou incentivos, tipo o auxílio cultura, o próprio bônus e os vales (alimentação e transporte). Sei que estes “penduricalhos” são momentâneos, pois se ficar doente ou aposentar, vou perder. (Professora M)

Várias gratificações passaram a ser pagas, visando claramente melhorar a remuneração dos docentes em atividade no magistério. Trata–se, no entanto, de uma gestão que remunera melhor, mas nega a lógica da indexação salarial de uma política de reajustes lineares e paritários. Condiciona os aumentos à disponibilidade efetiva do orçamento e do aumento da produtividade. Esses benefícios não são passíveis de incorporação ao salário e podem, inclusive, algumas vezes, ser retirados da folha de pagamento, como é o caso do auxílio transporte e de alimentação, que no período das férias e de recesso escolar, ou ainda de licenças – médicas ou não – não é pago. Aplica–se, assim, a lógica do Estado gerencial, tal como anteriormente discutimos, ao apresentarmos a Reforma Administrativa realizada pelo então Ministro Bresser–Pereira.

A criação das gratificações de desempenho representa a continuidade do processo de aperfeiçoamento dos instrumentos que associam parte da remuneração ao desempenho do servidor, em consonância com os princípios da administração gerencial, voltada para resultados. (BRESSER–PERREIRA, 2002)

Entendemos ser necessário aprofundar a discussão dos componentes da remuneração docente a partir da implementação do Plano de Metas. São remunerações variáveis que se apresentam em forma de benefícios como o Auxílio Transporte, o de Qualificação, o de Alimentação e o de Formação Continuada. Estas gratificações acabam compondo um “*plus*” no salário destes profissionais. Por mais que este não seja o nosso objeto de estudo, desenvolveremos um breve registro, que nos permitirá melhor apresentar o contexto e as condições da implantação do Plano de Metas e analisar as suas possíveis alterações no trabalho docente, pois compreendemos que a remuneração também é um forte elemento que não pode deixar de ser considerado quando o tema pesquisado é o trabalho docente.

Auxílio Transporte

Através do Decreto Estadual Nº 42.788 de 06 de janeiro de 2011, o governo do estado do Rio de Janeiro instituiu o auxílio transporte aos servidores da SEEDUC, no mesmo Diário Oficial que publicava o Plano de Metas. De acordo com o decreto, o auxílio transporte não levará em conta o número de matrículas que o servidor possuir, mas a carga horária de trabalho. O valor varia de R\$ 57,00 a R\$ 110,00, é pago por CPF e não por matrícula, portanto o docente que possuir duas matrículas na Rede Estadual receberá apenas por uma lotação. O decreto deixa claro também que esse valor só será pago durante o período letivo.

É inegável que o pagamento desta gratificação trouxe um reforço no orçamento. Porém, através do próprio Conexão, a SEEDUC vem eliminando regularmente os alunos faltosos, promovendo uma constante reorganização das turmas e do quadro de horários; com uma calibragem permanente, o governo produz o fechamento de turmas e de escolas, de modo que muitos professores perdem suas turmas e acabam tendo que dividir a carga horária de uma única matrícula em várias escolas. Ou seja: seus tempos (doze, vinte ou trinta horas) em sala de aula passam a ser distribuídos em duas, três, quatro ou mais escolas, sendo, em alguns casos, até em municípios diferentes. Este êxodo, que leva a divisão da matrícula em várias escolas, acaba diluindo ainda mais a quantia já tão diminuta do valor do auxílio transporte.

Tentando diminuir esta dispersão da matrícula, o movimento buscou, através de uma pressão no parlamento, construir uma saída para esta realidade na campanha salarial de 2013.¹²⁵ Apresentou a emenda de nº 17¹²⁶, de autoria do SEPE, acrescentando ao PL 2200/13¹²⁷, a reivindicação da consigna defendida pelos profissionais de educação “Uma matrícula uma escola”. O objetivo proposto pela emenda era superar um fator de precarização existente hoje na rede: a fragmentação do tempo do professor.

Logo após a proposta ter sido votada em maioria no plenário da casa legislativa, o secretário de educação Wilson Risolia, solicitou ao governador o veto à emenda, tendo sido prontamente atendido pelo governador Sérgio Cabral em 18 de junho de 2013.

Toda essa dispersão do tempo dos docentes, além de levar a um desgaste físico e emocional muito grande, gera também um tempo maior de deslocamento que não é

¹²⁵ http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=4106

¹²⁶ Emenda aditiva nº37, apresentada pelos deputados Marcelo Freixo, Robson Leite e Inês Pandeló, em regime de urgência, em discussão única ao Projeto de Lei nº2200/2013.

¹²⁷ Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, publicado em 15 de maio de 2013, que concedia novo reajuste aos profissionais da educação.

remunerado, pois, o auxílio transporte, além de ter critérios pouco claros, desconsidera o a situação do professor que trabalha em uma ou mais escolas, além de não levar em consideração o fato de ter uma ou duas matrículas na rede estadual, como já destacamos acima.

Auxílio de Bônus Cultura/Auxílio Qualificação

Através de decreto estadual, a SEEDUC regulamentou a concessão de benefício denominado Auxílio de Bônus Cultura aos professores ocupantes de cargo efetivo do magistério, por meio de um cartão de débito com o valor de 500 reais. O Auxílio Qualificação é um incentivo financeiro concedido pelo governo do estado para o pagamento de despesas exclusivamente envolvidas em atividades pedagógicas e culturais, a princípio semestralmente. Este benefício foi pago pela primeira vez durante a greve de 2011, e uma das atividades da greve, registrada pela imprensa, foi um ato num supermercado, onde os profissionais grevistas utilizaram seus cartões de bônus cultura para comprar gêneros de necessidade básica. Esta ação foi recriminada pela SEEDUC e pelo Ministério Público.

A partir daí, a SEEDUC, passou a difundir que o benefício seria suspenso, por responsabilidade do sindicato que incentivou os profissionais a utilizarem seu bônus de maneira inadequada, tal como se pode verificar em reportagem veiculada no jornal *O Dia*, (2011), que consta no Anexo D desta dissertação. Após o término da greve, a promessa de suspensão do benefício não se manteve integralmente: apenas houve uma readequação, pois o benefício passou a ser pago anualmente e em espécie, juntamente ao contra cheque, não mais num cartão específico.

Auxílio Alimentação

Benefício instituído a partir do Decreto Estadual Nº 44.097, de 6 de março de 2013, para todos os servidores lotados na SEEDUC, com o valor de 160 reais mensais, por Cadastro de Pessoa Física, independentemente da carga horária ou do número de matrículas na rede, tal qual os outros benefícios já apresentados aqui.

Auxílio de Formação Continuada

Desde a implementação do Plano de Metas, a SEEDUC vem desenvolvendo programas de capacitação dos docentes e gestores da rede, numa parceria com a Fundação CECIERJ¹²⁸. Segundo o site da Fundação, não se resume apenas a capacitação, mas ao aperfeiçoamento e à especialização. O objetivo é oferecer formação aos profissionais que garanta a implementação do Currículo Mínimo:

A SEEDUC e a Fundação CECIERJ, apoiadas pelas universidades do Consórcio CEDERJ, desenvolveram um projeto que busca preencher lacunas do conhecimento dos docentes e sua capacitação para a aplicação do currículo mínimo – *especialmente com a elaboração de planos de trabalho que promovam cada vez mais a capacidade do professor de ser autor de seu próprio material*. O Programa tem carga horária de 160 horas de aperfeiçoamento. Além dessas, são oferecidas disciplinas completando outras 200, para caracterizar um curso de Especialização, com duração de 11 meses. Prevê-se que, durante sua realização, o professor deve dedicar às atividades quatro horas semanais, além dos encontros presenciais de três horas cada. (FUNDAÇÃO CEDERJ, 2012, grifo nosso).

Atualmente, é possível perceber o crescimento da EAD como uma modalidade de ensino que assume grande destaque no sistema educacional brasileiro, alavancada pelo desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, que foram se ampliando e permitiram novas formas de interação. Entretanto, não podemos deixar de observar que a SEEDUC opera esse programa adaptando os professores ao currículo mínimo, que, por sua vez, comporá a base das avaliações externas pelas quais passarão os alunos da rede estadual de educação no Rio de Janeiro, determinando o alcance ou não das metas que as

¹²⁸ De acordo com o site do CECIERJ, a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro, autarquia fundada em 2002, pelo governador Garotinho. Tem como objetivo oferecer educação superior à distância no estado do Rio de Janeiro, desenvolvendo projetos nas áreas de Graduação a Distância (Consórcio CEDERJ); divulgação científica; Pré-Vestibular Social; Extensão com formação continuada de professores da educação básica e CEJA – Ensino de Jovens e Adultos. É vinculado à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia – (SECT) e Carlos Eduardo Bielschowsky ocupa desde janeiro de 2011 a presidência do órgão. Seu currículo nos chama atenção pelas políticas de fortalecimento da Educação a distância (EAD) no MEC, onde atuou como Secretário entre junho de 2007 e dezembro de 2010, tendo sido responsável pela implantação dos seguintes projetos: O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PRO-INFO) Integrado (Tecnologias de Informática e Comunicações, TICs, na rede pública de ensino fundamental e médio. Com ações de infraestrutura, capacitação de professores e conteúdos digitais, inclusive a concepção e execução de www.portaldoprofessor.gov.br hoje com cerca de um milhão de acessos mensais e do projetor PRO-INFO integrado hoje em 50 mil escolas); a supervisão e regulação da área de Educação Superior a Distância no Brasil com a criação de referenciais de qualidade, instrumentos e sua aplicação para a regulação e supervisão dos sistemas de educação a distância das Universidades Brasileiras; o ensino técnico à distância; participação da criação da Universidade Aberta do Brasil inicialmente na SEED e atualmente na Capes; a concepção e a implementação do Plano Nacional de Formação de Professores do Brasil, sendo responsável pela criação e implementação da Plataforma Paulo Freire. Disponível em: <<http://cederj.edu.br/fundacao/>>. Acesso em: 20 mar. 2012.

escolas deverão atingir para terem acesso ao bônus por mérito. O elo entre o que é determinado pela SEEDUC com o que é apresentado em sala de aula se fortalece. Assim, os novos recursos tecnológicos não são predominantemente colocados à disposição de relações inovadoras com o conhecimento, mas cada vez mais postos a serviço da diminuição da autonomia pedagógica dos professores.

Em uma palestra realizada por Freitas, em 2014¹²⁹, o autor chamou atenção para a importância da retirada da autonomia pedagógica dos profissionais docentes com a implementação desse modelo empresarial na educação. Destacou que, numa educação onde se garanta a autonomia, com a organização do currículo e planejamento das aulas mediante o que for identificado pela equipe docente como fundamental no processo de ensino-aprendizagem do aluno, não haverá padronização, e sem esta uniformidade não há como aferir o rendimento segundo critérios padronizados, nem tampouco “treinar” para que se alcancem os resultados determinados nas metas, através das avaliações. Não haverá apostilas, não haverá consultorias, não haverá escores, enfim não haverá uniformização do desempenho. Para Freitas, “bons professores não são seguidores de apostilas, eles dão atenção individualizada e não padronizada”.

Se a avaliação formativa depende da prática pedagógica e da relação professor-aluno, parece congruente com o sentido de uma relativa autonomia profissional dos professores e dos estabelecimentos de ensino, por outro lado, as modalidades de avaliação externas tendem a transformar-se em fatores que condicionam as opções pedagógicas e profissionais. Segundo Afonso (2000), a introdução de modalidades de avaliação de âmbito estatal e seus efeitos na prática letiva dos professores americanos, é observada por M.Apple (1992 apud AFONSO, 2000), o qual analisa que, muito embora esta avaliação vise explicitamente garantir algum tipo de controle de qualidade, um dos principais efeitos dessa intervenção do Estado tem sido uma considerável pressão sobre os professores para ensinar meramente para preparar os alunos para os testes. (LEAL, 2004, p. 76)

Nesta modalidade de EAD, mais de 30.000 vagas foram oferecidas até 2013, onde os docentes (23.947) foram maioria. Destes que buscaram o Programa, 17.858 exerciam a regência e 5.829 estavam como gestores. Esses dados evidenciam uma considerável procura destes professores por esta formação a distância.

Em 2012, a SEEDUC ofereceu dentro destas vagas, 7.000 para formação continuada dos docentes, com a possibilidade de complementação da carga horária para a obtenção do grau de especialização¹³⁰. Também apresentou, nos mesmos moldes, os cursos de graduação,

¹²⁹ Palestra proferida no Seminário do Grupo THESE em 19/5/2014, UERJ.

¹³⁰ A descrição do Programa. Disponível em: <<http://projetoeduc.cecierj.edu.br/principal/sobre.php>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

isto é, a distância, sempre através da parceria entre SEEDUC/CICIERJ, CEDERJ. Apesar dos dados de ingresso estarem disponibilizados pela SEEDUC, nos gerou inquietação o fato de haver completa ausência de informação acerca do quantitativo dos que concluíram o programa: não encontramos nenhum dado divulgado oficialmente pelo governo do Estado. Como citamos no início deste capítulo, a ausência ou presença de informações oficiais revelam a verdadeira face das políticas implementadas.

Procurando um incentivo material, através da Resolução 4.809, de 3 de agosto de 2012, a SEEDUC instituiu pagamento de bolsa auxílio, no valor de R\$ 300,00 mensais, regulamentando assim, mais um auxílio aos profissionais que se inscreveram no Programa. Esta quantia é paga durante a vigência do mesmo, e prevista no art. 19 do Decreto Estadual Nº 42793 de 06 de janeiro de 2011, para os participantes do curso de aperfeiçoamento na implementação do Currículo Mínimo. O auxílio é destinado aos docentes de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Biologia e História que foram aprovados no processo de seleção da Fundação Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro, CECIERJ.

O curso foi oferecido no período de onze meses, do mês de agosto de 2012 a julho de 2013, em cooperação entre a SEEDUC e o CECIERJ. A SEEDUC investiu cerca de R\$ 13 milhões nesse convênio, que ofereceu cursos à distância ministrados por universidades públicas que fazem parte de consórcio: UERJ, UFRJ, UFF, UENF, Unirio e UFRRJ.

Auxílio de Difícil Acesso

O auxílio de Difícil acesso é uma bonificação concedida aos professores da rede estadual. Foi reeditado através da Portaria, nº 197 de 1 de novembro de 2011, da Secretaria de Educação. Estabelece a relação das unidades escolares da rede pública estadual consideradas de difícil acesso, de acordo com o disposto no Decreto Estadual nº 15.186, de 26 de julho de 1990, que regulamenta o previsto no art. 38, inciso II da Lei nº 1.614/1990.

Estas unidades escolares devem se enquadrar nos seguintes critérios:

- 1) Inexistência de linhas regulares de transportes coletivos, ou reduzidos números de horários para os coletivos das linhas existentes, gerando a necessidades do profissional de educação permanecer na unidade escolar por um período superior a 2 (duas) horas ou a 45 (quarenta e cinco) minutos, além da sua carga horária efetiva, para as hipóteses de atividades em cursos diurnos e noturnos, respectivamente.

2) Necessidade do profissional de educação hospedar-se na localidade em que se acha sediada a unidade escolar, em decorrência da precariedade de transportes para sua locomoção.

3) Necessidade do profissional de educação realizar, para atingir a escola, percurso a pé superior a 2 (dois) quilômetros, e/ou localização em morros ou ladeiras íngremes, que devam ser vencidos em condições difíceis.

De acordo com as informações constantes no Site da SEEDUC/RJ, mais de cinco mil docentes de 141 escolas foram contemplados, em 2011, com a gratificação de difícil acesso, no valor de 110 reais, correspondendo a um gasto de 04 milhões para o governo.

Auxílio de Difícil Provimento

O auxílio de Difícil provimento é a concessão de um benefício especial no valor de 300 reais, pago a 8.782 professores de duzentos trinta e oito escolas consideradas de difícil provimento. Foi regulamentado pela SEEDUC através da Resolução nº 4.764 de 16/01/2012, considerando-se:

1) Contínua realização de concursos públicos para provimento do cargo de Professor Docente I pela SEEDUC a partir do ano de 2004, visando suprir as carências nas unidades escolares.

2) Dificuldade de alocação de professores em determinadas escolas que possuem características peculiares, o que impede a alocação através:

- de concurso público
- de oferta de ampliação de jornada de trabalho em regime de Gratificação por

Lotação Prioritária/GLP

- de contratação temporária
- de relocação, remanejamento ou remoção de professores

Esses auxílios, pagos pelo governo estadual, são muito questionados pelos profissionais de educação, pois escolas que se enquadrariam nos critérios apresentados pela SEEDUC não são contempladas. Isso gera um desconforto na rede, frequentemente externado em reuniões escolares, encontros acadêmicos e encontros sindicais, na forma de denúncias e cobranças de mais transparência e um alcance maior desta política.

Bonificação por Resultados

Além de todos os auxílios apresentados até agora neste trabalho, que estão diretamente vinculados à implementação do Plano de Metas, há também as bonificações pagas anualmente em decorrência do cumprimento das metas estabelecidas para cada unidade escolar, de acordo com o Decreto Estadual Nº 42.793 de 6 de janeiro de 2011. Tais benefícios acabam se constituindo como a principal remuneração variável da política meritocrática e de responsabilização aplicada pelo governo do Estado do Rio de Janeiro.

Visando incentivar o magistério a colaborar com a secretaria e seu Plano de Metas, a SEEDUC criou o Programa de Bonificação por Resultados, apresentado como um benefício que poderia garantir o valor de até três vencimentos-base para os servidores que alcançassem ou superassem as metas definidas para 2011.

Os indicadores que são considerados para efeito de cálculo do bônus são os seguintes: IDERJ-Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro, ID-Indicador de Desempenho do SAERJ, IF-Indicador de Fluxo de Aprovação e o IGE-Índice Geral do Estado do Imóvel. (SEEDUC, 2012)

O IDERJ foi criado para ser um indicador estadual com periodicidade anual e simulado ao longo dos bimestres. Consta no Decreto Nº 42.793, de 06 de janeiro de 2011, para o ano letivo de 2011.

Art. 1º - Com vistas ao monitoramento da qualidade da rede pública de ensino da Secretaria Estadual de Educação - SEEDUC, fica criado o Índice de Desenvolvimento Escolar do Estado do Rio de Janeiro - IDERJ.

§ 1º - O IDERJ é um índice de qualidade escolar que visa a fornecer um diagnóstico da escola, em uma escala de 0 (zero) a 10 (dez), baseando-se em dois critérios: Indicador de Fluxo Escolar (IF) e Indicador de Desempenho (ID).

§ 2º - O Indicador de Fluxo Escolar (IF) é uma medida sintética da promoção dos alunos em cada nível de ensino e varia entre 0 (zero) e 1 (um), que considera a taxa de aprovação nas séries iniciais (1º ao 5º ano) e finais do Ensino Fundamental - EF (6º ao 9º ano) e do Ensino Médio - EM (1º ao 3º ano) para cada escola.

§ 3º - O Indicador de Desempenho (ID) é medido a partir do agrupamento das notas obtidas pelos alunos em exames de avaliação externa da educação promovidos pelo Estado do Rio de Janeiro, em quatro níveis de proficiência: Baixo (B), Intermediário (Int.), Adequado (Ad) e Avançado (Av).

§ 4º - Compete à Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC a regulamentação, o monitoramento e a divulgação do IDERJ. (D.O/RJ, 2011).

O seu resultado será uma das formas de avaliar os professores para definir o valor do bônus que receberão ao fim do ano letivo. Este resultado está diretamente relacionado à avaliação feita pelos alunos, pelo qual também será avaliado o trabalho docente. O IDERJ será composto pelo IF (indica o tempo médio dos alunos para a conclusão de um nível de

ensino) x ID (indica a proficiência dos alunos na apreensão das competências ao final de um nível de ensino), e o IGE. O IF é calculado mediante as taxas de aprovação de todas as séries de um mesmo nível de ensino, os dados usados nestes cálculos são as notas e as frequências repassadas através do sistema Conexão. O ID já está relacionado ao cálculo a partir do percentual de alunos da última série de um nível de ensino que obtiveram notas no SAERJ nas proficiências: Baixo, Intermediário Adequado e Avançado. O resultado do ID é a média de desempenho em cada disciplina (Língua Portuguesa e Matemática) (SEEDUC, 2011).

Em 2011, o programa pagou bônus de até três vencimentos base para 342 escolas e cerca de 14.500 matrículas, num universo de 75.170 profissionais da ativa. Este resultado retirou o Estado do Rio de Janeiro do penúltimo lugar, para o 15º no ranking do IDEB 2011, mas excluiu cerca de 80% dos profissionais da bonificação, fazendo com que o número de servidores beneficiados com essas medidas fosse ínfimo perto do total de servidores.

Quanto mais resultados, melhor, independente dos riscos para o futuro das crianças, jovens e adultos. O vírus do imediatismo atacou a construção consistente e progressiva da qualidade social da educação. Aplicar os critérios do setor financeiro, que sempre atuou priorizando o salário fixo baixo, com alto potencial de ganho variável, é um grande equívoco [...] (ARAÚJO, 2012, p.337).

Desta forma, tal como Gramsci (2000; 2002) indicou acerca das mudanças subjetivas que resultam tanto da difusão sistemática de ideias, quanto da modificação das condições concretas de organização da vida, maneiras de pensar e de agir vão se consolidando e a visão meritocrática se reforça e impulsiona os profissionais da educação a buscarem suas gratificações individuais. É um verdadeiro “salve-se quem puder”. As escolas se transformam num ambiente de estresse, em que todos ficam submetidos a cobranças e ameaças, seja da SEEDUC, dos colegas, da direção, dos gerentes das regionais, dos alunos e responsáveis, enfim de todos os que acatam o funcionamento da lógica gerencial.

É importante observar que isto se dá em larga escala, pois, como já havia sido diagnosticado por Bresser-Pereira (2002, p. 145), “sem dúvida o setor de educação foi dos que mais avançou na implementação de mecanismos de avaliação e no uso de seus resultados na formulação e implementação de políticas”.

Outro aspecto a destacar é que a cultura da isonomia é combatida e a bonificação ou remuneração variável se torna a forma encontrada pelo Estado gerencial para através do mérito na realização do trabalho, aumentar a exploração e o controle sobre o trabalhador. A introdução dos princípios da administração gerencial possibilitou inserir a lógica do capital na administração pública. Os que têm maior capacidade de trabalho, de gerar resultados,

merecem o reconhecimento através de um salário melhor. Para os demais, o orçamento da pasta agradece, pois seu opróbrio justifica os baixos salários. Mais adiante analisaremos e aprofundaremos como a introdução de todas estas mudanças, vem promovendo alterações no trabalho docente.

A criação das gratificações de desempenho representa a continuidade do processo de aperfeiçoamento dos instrumentos que associam parte da remuneração ao desempenho do servidor, em consonância com os princípios da administração gerencial, voltada para resultados. Com o intuito de evitar que todos os servidores recebam a pontuação máxima quando avaliados individualmente, foi criada uma regra que inibe esse tipo de comportamento, que consiste em ajustar as notas dadas de acordo com uma curva normal. Isso permite organizar de forma eficiente e realista a distribuição das avaliações, além de comprometer as chefias no desempenho de seu papel gerencial, que inclui a gestão de pessoal. (ARAÚJO, 2012, p. 147)

Há uma calibragem constante no percurso da aplicação do Plano de Metas. Isto fica evidente com a projeção que a SEEDUC apresenta à educação pública fluminense quando aponta que esta deverá alcançar, em cada biênio, metas que são ainda mais ousadas do que as definidas pelo próprio Inep¹³¹. O Estado do Rio de Janeiro se torna “mais realista do que o Rei”, que no caso é o governo Federal. De acordo com o próprio Bresser–Pereira é necessário que se aprimore esta cultura inexistente no serviço público, aperfeiçoando–a. “Isto implica a necessidade de se desenvolver indicadores de resultado cada vez mais precisos e mensuráveis, que possam dar maior objetividade às conclusões das avaliações” (ARAÚJO, 2012, p.149).

Para o cálculo da remuneração variável que compõe o bônus por mérito, há alguns elementos que são fundamentais para o Plano de Metas e serão apresentados/analizados mais adiante, quando abordarmos a Gestão Integrada da Escola, GIDE.

Uma informação importante é que a política de bonificação como o Plano de Metas também foi aplicada no corpo discente. De acordo com a Resolução nº 4839, da SEEDUC, cerca dez mil alunos que obtiveram o melhor desempenho nas provas do SAERJ/2012, receberam, como premiação, computadores portáteis. Considerando o total de alunos matriculados na rede, 1.043.555¹³², esta premiação atingiu apenas cerca de 1% dos estudantes, refletindo a maneira pela qual o livre mercado opera: os de boa performance são beneficiados e os que não conseguem atingir as metas são excluídos. Reproduz–se e se legitima na educação pública a lógica mercantil.

¹³¹ O INEP estipula as metas para cada unidade da federação com projeções até 2021. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/planilhas-para-download>>. Acesso em: 08 dez. 2012.

¹³² Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/930356/DLFE-48311.pdf/Cafe2012>>. Acesso em: 25 mar. 2014.

O processo de ajuste estrutural, com o enxugamento dos recursos públicos para a educação e para as políticas sociais, bem como a privatização, no contexto das reformas do Estado da década de 1990, criaram, em nosso país, novas formas de direcionamento dos recursos públicos: sua distribuição, centralização e focalização para as experiências que promovessem os princípios das reformas sociais então em pleno desenvolvimento (FREITAS, 2012, p.91).

3.3.2 Gestão Integrada da Escola (GIDE)

Ainda no final de 2010, completando o processo de adequação da rede para receber o Plano de Metas, um Grupo de Trabalho foi criado com o objetivo de levar para as escolas, a metodologia de gestão por resultados: Gestão Integrada da Escola – GIDE. Foram feitos dois processos para seleção dos integrantes deste grupo (Integrante do Grupo de Trabalho – IGT). A primeira ocorreu no final de 2010 e a segunda foi realizada no em 2011, contabilizando um total de 216 IGT's para acompanhar as 1.448 escolas. No início do ano letivo, houve uma capacitação para os diretores das escolas monitorada pelos IGT's, cada diretor recebeu o livro *Gestão Integrada da Escola*, de GODOY e MURICI, 2009¹³³, explicitando a linha teórica adotada.

A GIDE é uma metodologia de gerenciamento que procura identificar os problemas e orientar quanto às metas que deverão ser alcançadas. Nas escolas funcionará como bússola orientando na perspectiva apontada pelo Plano de Metas. Garante a elaboração de planos de ação para a melhora dos resultados e para o acompanhamento das ações propostas para o monitoramento destes. Ela funciona também como sistema de gestão contemplando os aspectos estratégicos, políticos e gerenciais sempre com foco nos resultados. No Plano de Metas, tem como objetivo melhorar os indicadores da educação estadual, tendo como referência as metas do IDEB, estabelecidas pelo Ministério da Educação, bem como as metas determinadas pela SEEDUC através do próprio Plano de Metas.

As metas das escolas foram divididas em 3 eixos: “resultados”, “condições ambientais”, e “ensino–aprendizagem”. Nos resultados há a divisão em dois pontos. O primeiro é o da avaliação externa, referindo–se a provas: Prova Brasil, SAERJ, Vestibulares e

¹³³ O livro, GIDE - Gestão Integrada da Escola - Balizada pelo Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social, escrito por Maria Helena Pádua Coelho de Godoy, Isabela Lanna Murici, coordenadoras da FDG, Fundação de desenvolvimento gerencial/gestão para resultados gerenciais; apresenta o método do PDCA, como científico e responsável pela sustentação da GIDE que orienta as escolas a atingirem as metas. Neste livro as autoras defendem este sistema gerencial, e sustentam seu potencial para alcançar melhores resultados.

ENEM. O segundo é à avaliação interna: “aprovação sem dependência”, “permanência na escola”, “alunos alfabetizados”, “adequação idade-série”. O destaque dado aos resultados revela os nexos que atrelam a política educacional da SEEDUC com a necessidade de se operar por metas, quantificando a educação estadual. Tal qual o modelo desenvolvido nos Estados Unidos da América do Norte, onde “a testagem [...], havia se tornado uma preocupação central nas escolas e não era apenas uma mensuração, mas um fim em si mesma”. (RAVITCH, 2011, p. 27).

A aplicação da GIDE se materializa no desenvolvimento de alguns elementos que auxiliavam a construção do Projeto Político da Escola, como o Marco Referencial, onde o Marco Situacional, o Doutrinal e o Operativo serão definidos sempre com referência ao que se pretende alcançar.¹³⁴

Temos ainda o Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social – IFC/RS, elaborado para se aprimorar a análise das variáveis que mensuram o alcance da formação integral do aluno. Este índice permite a identificação dos fatores que influenciam nos resultados tangíveis no cumprimento das metas. Para auxiliar na análise e na visualização dos dados, a GIDE propõe a construção de uma “árvore do IFC/RS”, na qual o resultado é expresso através de sinais coloridos¹³⁵, ajudando a focar nas ações para a melhoria do alcance das metas na unidade escolar. A orientação dada é que esse quadro da GIDE, a “árvore do IFC/RS” seja exposta num mural de acesso a toda a comunidade escolar, de preferência na entrada da escola. Esta “árvore” funciona como um raio-X da escola e também como um lembrete dos caminhos que a escola ainda deverá percorrer para alcançar suas metas.

Farão jus à bonificação por resultado o diretor-geral, diretor-adjunto, coordenador pedagógico, professor regente e demais servidores efetivos do quadro da Secretaria de Estado de Educação lotados em unidade escolar a qual: cumprir 100% do currículo mínimo; participar de todas as avaliações internas e externas; efetuar o lançamento das notas do alunado na forma e prazo estabelecidos; alcançar, no mínimo, 95% de resultado de cada meta do IDERJ da unidade escolar. Além desses requisitos estabelecidos, somente receberão a bonificação os servidores que tiverem, pelo menos, 70% de frequência presencial no período de avaliação, que corresponde ao ano letivo.¹³⁶

¹³⁴ Apresento a GIDE da Escola Estadual Juscelino Kubitschek no Anexo E, de forma ilustrativa.

¹³⁵ Verde-bom, amarelo-cuidado e vermelho-ruim.

¹³⁶ Disponível em: SEEDUC < www.educacao.rj.gov.br>. Acesso em: 12 abr. 2013.

Os itens avaliados são:

1 - Resultados

- Avaliação interna:

Aprovação sem progressão parcial (dependência)

Permanência na escola (prevenção de abandono)

Alunos alfabetizados no 3º ano/9º ano

Adequação idade/série

- Avaliação externa:

Desempenho na prova Brasil em matemática no 5º e 9º ano

Desempenho na prova Brasil em português no 5º e 9º ano

Desempenho no Sistema de Avaliação do Estado do RJ no EFI (ID)

Desempenho no Sistema de Avaliação do Estado do RJ no EF II (ID)

Desempenho no Sistema de Avaliação do Estado do RJ no EM (ID)

Aprovação em curso de nível superior

Desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

2 - Capacidade de auto sustentação

Gerenciamento dos recursos financeiros (escola particular)

3 - Condições ambientais (ambiente da qualidade na escola)

Estrutura física e serviços

Preservação do patrimônio público

Prestação de contas

4 - Saúde física e mental

Prevenção do uso de drogas

Prevenção da gravidez na adolescência

5 - Convivência

Aceitação das diferenças

Prevenção de violência que envolva membros da comunidade escolar

(Professores, alunos e funcionários)

6 - Ensino-aprendizagem (meios que influem fortemente no resultado)

7 - Gestor

Lotação completa do quadro de professores

8 - Professor

Registro das práticas pedagógicas bem-sucedidas na sala de aula

Execução dos planos de curso

Frequência dos professores

Atratividade das aulas

Cumprimento do Currículo Mínimo

9 - Alunos

Recuperação dos alunos

Frequência geral dos alunos

10 - Pais

Presença de pais e/ou responsáveis em reuniões de resultados de alunos

Este modelo padronizado da “árvore do IFC/RS”, imposto a partir do Plano de Metas, comporá a GIDE de cada unidade escolar e passará a orientar o trabalho docente, conduzindo-os num caminho para que atinja as metas previamente estabelecidas pela Secretaria de Educação e reforçando ainda mais o caráter de governo do trabalho docente¹³⁷. Nesta perspectiva, o principal lema do Planejamento Estratégico da SEEDUC é evidenciado, no Plano de Metas, como principal eixo da política educacional da gestão do governador Sérgio Cabral e de seu secretário Risolia, deixando explícita a utilização de critérios da economia privada para a gestão da escola pública, expressando um movimento geral de economicização da vida social, como bem definido por Altvater (2010, p. 79): As sociedades são, por assim dizer, “economicizadas” até a medula e dominadas pela lógica da administração de empresas, fenômeno observado nas escolas e nas universidades, nos hospitais e órgãos públicos e até mesmo nas famílias.

¹³⁷ Podemos verificar na GIDE da Escola Estadual Juscelino Kubitschek em anexo E.

A GIDE incorpora a metodologia e as etapas do PDCA¹³⁸, utilizando-o na operacionalização de suas ações. Na verdade seus passos constituem-se num ciclo que foi criado na década de 1920 por *Walter A. Shewart*. Mas foi *William Edward Deming*, o “guru do gerenciamento da qualidade”, quem disseminou seu uso, e por isso, a partir da década de 1950, o ciclo PDCA passou a ser conhecido também como “Ciclo Deming”. Neste período, com o surgimento do Toyotismo¹³⁹, o ciclo do PDCA passa a ser aplicado na busca da Qualidade Total na produção. Passa a ser uma das principais ferramentas de gestão da qualidade que permite o controle do processo. Impõe a sequência: planejar, fazer, e verificar constantemente, sempre no sentido de calibrar, retomar para corrigir. É utilizado para a garantia do controle eficaz das atividades, principalmente àquelas relacionadas às melhorias. Possibilita, através da lógica do mercado, a padronização, o controle e a menor probabilidade de erros. Na educação, promove um controle severo do trabalho docente e do currículo, anulando os espaços e possibilidades de relativa autonomia decorrentes da especificidade organizacional de uma escola pública. Utiliza o desenvolvimento da sequência de passos do ciclo para potencializar o controle. A utilização da Gestão da Qualidade Total (GQT) pela SEEDUC contribui para a dinâmica de um controle ainda maior do trabalho docente.

Um dos maiores exemplos de tentativa de mitificar a utilização da Gestão da Qualidade Total (GQT) e a metodologia do PDCA foi o projeto de reconstrução nacional após a II Guerra Mundial, pelo qual o Japão passou, tendo a produtividade apontada como justificativa para a reversão do quadro de grandes dificuldades em que o país se encontrava. Francisco Oliveira desenvolve elementos que desmontam este postulado.

¹³⁸O modelo PDCA pode ser descrito resumidamente como segue:

- PLAN – Planejar – Estabelecer os objetivos e processos necessários para fornecer resultados de acordo com os requisitos do cliente e políticas da organização. - DO – Executar – Implementar os processos (conforme estabelecido no planejamento).
- CHECK – Checar - Monitorar e medir os processos e produtos em relação às políticas, aos objetivos e aos requisitos para o produto e relatar os resultados.
- ACT – Agir Corretivamente - Executar ações para promover continuamente a melhoria do desempenho do processo. Disponível em: <www.prodfor.com.br/index.php?option=com_k2&view>. Acesso em: 14 mar. 2012.

¹³⁹As relações fordistas na produção, que caracterizaram durante muitas décadas o capitalismo no século XX e pertencem ao passado. Novas formas de apropriação são desenvolvidas e/ou aperfeiçoadas. Nesta categoria poderíamos incluir o Toyotismo que é um modo de organização da produção capitalista originário do Japão, caracterizado pelo just in time, criado por Taiichi Ohno. Surgiu nas fábricas da montadora de automóvel Toyota, após a Segunda Guerra Mundial, e tinha como elemento principal a flexibilização da produção. Ao contrário do modelo fordista, que produzia muito e estocava. No toyotismo só se produzia o necessário, reduzindo ao máximo os estoques. Essa flexibilização tinha como objetivo a produção de um bem exatamente no momento em que ele fosse demandado, no chamado Just in Time. Desta forma, ao trabalhar com pequenos lotes, pretende-se que a qualidade dos produtos seja a máxima possível. Essa é outra característica do modelo japonês: a Qualidade Total.

O Japão tem sido utilizado [...], como um exemplo de país “subdesenvolvido que ultrapassou essa barreira, no pós-guerra, através de uma industrialização dedicada às exportações. Nesse sentido, ele serve como paradigma tanto para demonstrar a possibilidade de industrialização e desenvolvimento que o sistema capitalista oferece para os que têm “competência”, como para demonstrar um caso “sadio” de crescimento “para fora”, expandindo capacidade para importar etc. A literatura apologética do caso japonês esquece que o Japão pré-guerra não poderia sob qualquer critério, ser considerado “subdesenvolvido”, pois até Hiroshima e Nagasaki ele se enfrenta, no mesmo nível tecnológico, com os Estados Unidos, numa guerra convencional (diferentemente da guerra do Vietnã). Além disso, a reconstrução japonesa e a agressiva política de exportações foram permitidas como o preço que o capitalismo teria que pagar para não perder um importante membro do sistema. (OLIVEIRA, 2003, p. 63)

Contraditoriamente, o Japão não utilizou esse modelo gerencial no seu sistema educacional, como o fez os Estados Unidos da América pelo menos nas últimas três décadas (BROOKE, 2012). O sistema de responsabilização aplicado nos Estados Unidos da América, EUA, no governo de George W. Bush, constituiu uma experiência capaz de embasar severos questionamentos, como o efetuado por Ravitch, (2011).

No entanto, apesar da forte crítica e da revisão desta metodologia em alguns distritos americanos, mantém-se esse sistema como forte referencial para as projeções da gestão da qualidade nas escolas brasileiras. Tal como discute Azevedo (2011), na introdução da edição brasileira do livro de Ravitch,

O fracasso da educação americana baseada nos parâmetros do mercado é uma lição que devemos aprender. É preocupante a força das tentativas de implantar esse modelo na educação brasileira. Vemos hoje uma tentativa de economização da educação, o tema da educação passa a ser pautado na grande mídia por economistas, consultores corporativos e de grandes fundações empresariais. (RAVITCH, 2011, p. 14)

Só em meados da década de 1980, o Brasil passou a utilizar a GQT com ampla cooperação do setor industrial. De acordo com Abrucio (1997, p. 21), “foi na iniciativa privada que nasceu a abordagem da qualidade total, que posteriormente foi introduzida no setor público”, sendo incorporada mais tarde também na educação pública. Havia uma sintonia com o discurso dos defensores da “qualidade total”, que propunham adaptar o Estado ao princípio do gerenciamento moderno. Desta forma, passaram a incorporar o discurso empresarial, articulando, as noções de competências e novas habilidades cognitivas e comportamentais, necessárias para a nova produção capitalista. Constituiu-se todo um complexo de aparelhos ideológicos privados e públicos que buscaram disseminar, a “nova racionalidade” e na mundialização do capital, o que implica na construção de uma nova linguagem e sintaxe das práticas da educação e do trabalho.

Muitas (se não a maioria) das reformas propostas em nome da melhoria da qualidade do ensino e da 'eficiência' dos sistemas educacionais (produzindo mais qualidade pelo mesmo gasto público por aluno) têm como meta prioritária não o melhor desempenho [do] aluno, e sim a redução dos recursos públicos com educação. Como resultado, o desempenho do aluno, em cada nível de ensino, não irá melhorar significativamente em consequência destas políticas. (CARNOY, 1998, p. 247).

A *Fundação Christiano Ottony*, da Escola de Engenharia da Universidade Federal de Minas Gerais foi a que de forma pioneira introduziu de forma sistemática a CGT na educação. De acordo com o consultor Vincente Falconi¹⁴⁰, autor atuante na produção de fundamentos para a ação nessa perspectiva, devemos sempre estar dedicados à gestão, questionando-nos acerca das razões das falhas, analisando a organização da empresa, os pontos vitais dessa organização e os instrumentos de medição de desempenho, que deve ser, sempre, o foco principal das empresas. Nas palavras do autor, “liderar é bater metas constantemente, com o time fazendo certo” (FALCONI, 2011). Nesta linha, a SEEDUC definiu as metas relativas a cada escola e aonde pretende chegar a cada biênio, metas estas mais ousadas do que as definidas pelo INEP.

3.3.3 Currículo Mínimo

No período de recesso dos professores, no mês de janeiro de 2011, havia no site da SEEDUC-RJ uma nota informando de que estava ocorrendo o processo de elaboração do currículo mínimo e que os professores poderiam contribuir com suas sugestões. Este chamado foi tão efêmero que apenas marcou posição: em 14 de fevereiro de 2011, nascia o Currículo Mínimo, numa imposição absoluta, sem a menor audiência aos profissionais de educação, num clássico feito de “cima para baixo”. Entretanto, cabe registrar que a SEEDUC demonstra, através de seu site, uma visão distinta.

No início do ano letivo, todas as unidades receberam o Currículo Mínimo, que é a base para os conteúdos aplicados em sala de aula. O documento foi elaborado de maneira bastante democrática e transparente. Antes do início das aulas, a SEEDUC promoveu uma ampla discussão com equipes disciplinares de professores, realizada presencialmente e por meio do site da SEEDUC. O trabalho foi moldado a muitas mãos, por professores da SEEDUC, e está focado na melhoria da qualidade do ensino. Inicialmente, foram definidos conteúdos, competências e habilidades para nortear a prática docente no Ensino Médio Regular e nos anos finais do Ensino

¹⁴⁰ Consultor em gestão, engenheiro por formação e fundador do Instituto de Desenvolvimento gerencial, publicou seis livros na área de Gestão Empresarial.

Fundamental Regular, nas disciplinas Língua Portuguesa/Literatura; Matemática; História; Geografia; Sociologia e Filosofia. Esse é apenas o ponto de partida, mas o professor tem total autonomia para enriquecer suas práticas em sala de aula e desempenhar o seu trabalho com sucesso. (SEEDUC, 2011).

Na implantação do Currículo Mínimo, este aparece como uma referência. Porém, apesar disso, trata-se de uma imposição a todas as escolas estaduais: “Todas as habilidades descritas no Currículo Mínimo *deverão ser assinaladas no Conexão Professor e seu cumprimento total será obrigatório*” (SEEDUC, 2011, grifo nosso). Em 2012, novas disciplinas foram incorporadas, completando o quadro de disciplinas que haviam ficado de fora no primeiro ano.

O Currículo Mínimo é apresentado em competências, habilidades e conteúdos básicos que devem estar nos planos de curso e nas aulas. É a transferência de conceitos da área empresarial para o ambiente da educação pública. O modelo por competências, gerado no campo jurídico e aplicado no mundo empresarial estende-se para as escolas públicas, instigando o individualismo, a concorrência, a responsabilização e a meritocracia. Fomenta-se um ambiente e uma estrutura nas escolas de competitividade, numa infinidade de julgamentos, mensurações, comparações e metas; informações que por sua vez são coletadas registradas e comparadas continuamente.

Percebe-se uma relação direta do Currículo mínimo com as avaliações e os índices. “O currículo mínimo não define métodos, materiais didáticos ou formatos, mas sim resultados [...] com o cumprimento do currículo, o aluno também tem a garantia de estar sendo preparado para avaliações como a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)” (RIO DE JANEIRO, 2011b, p. 01). É nítida a preocupação da SEEDUC com os resultados nos exames de referência nacionais e estaduais, na fala de Beatriz Pelosi – Diretora de Pesquisa e Orientação Curricular da SEEDUC–RJ.

Fica evidente o direcionamento do ensino para determinados conteúdo com um fim específico: o preparo dos alunos para, posteriormente, realizar as provas externas aplicadas pelo governo. O currículo mínimo funciona como instrumento carregado de interesses políticos. Atualmente, a Fundação CECIERJ vem contribuindo com o desenvolvimento, atualização e reformulação do Currículo Mínimo, demonstrando mais uma vez que a intenção do governo é manter a verticalização do currículo para atender seus interesses.

As estruturas escolares contribuíram para criar e manter uma experiência alienada no trabalho dos professores. E isso é assim porque o instrumento que utilizam para modelar a experiência educativa para os estudantes, o currículo, não lhes pertence.

Mas dirigem um currículo cujas metas e fins estão em sua maior parte determinados por outros. (GITLIN, 1987 apud SACRISTÁN, 2000, p. 167)

Importante resgatar que o currículo não é um documento de transmissão desinteressada de conteúdo. Na verdade é uma ferramenta potente de manipulação dos saberes, ou melhor, do que é interessante deixar que se saiba. Configura-se em instrumento de grande importância para o controle e direcionamento de ações na área educacional. “Ele é a expressão das relações sociais de poder [...] em que um grupo está submetido à vontade e ao arbítrio de outros” (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 28-29). Logo, nesta perspectiva, considerando o currículo mínimo como ferramenta de controle dos profissionais docentes, estes ficam submetidos à vontade e ao arbítrio do Estado, submetidos a suas intervenções. Este currículo pode ser visto como um instrumento de condicionamento do ensino para que posteriormente os alunos façam as avaliações externas. “Mais uma prática de governo em que o Estado, com sua ação onipotente verticaliza suas políticas de currículo e reserva às escolas apenas o papel subordinado de implementação” (LOPES, 2006, p. 35).

Como consequência da imposição deste Currículo prescrito pela SEEDUC, impõe-se um sistema de regulação burocrática, tencionando o trabalho docente para que se garanta a eficiência e a produtividade. O Currículo Mínimo e outros dispositivos de controle implementados com o Plano de Metas – como a GIDE, a árvore do IFC/RS, o Conexão e o sistema de premiação por mérito – garantem ao Estado o pleno controle, tendo em suas mãos “as rédeas” da educação. O círculo do sistema de controle e monitoramento se fecha. A escola pública estadual do Rio de Janeiro perde, por sua vez, sua função precípua: a de formação política do cidadão fluminense.

3.4 O que significa o Plano de Metas para a Escola Pública?

De acordo com a nossa análise, o ponto central no Plano de Metas é a imputação da lógica de mercado às escolas. Com base na produtividade, na competição, na responsabilização e na meritocracia, a lógica do mercado é introduzida na rede pública de educação do Estado do Rio de Janeiro. Ela se apresenta numa dinâmica móvel, num ajuste constante, calibrando as mediadas para que as metas sejam recalculadas anualmente. Dependendo do desempenho apresentado pelas escolas, se recalcula e se redistribui a distância remanescente a ser alcançada.

Desta forma, observamos que o Plano de Metas representa uma série de ações governamentais que visam adequar a rede estadual de educação do Rio de Janeiro ao conjunto de Reformas Educacionais e Administrativas iniciadas na década de 1990, e ainda em curso no Brasil.

Ao longo da conjuntura do jovem século XXI, podemos observar que a Rede Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro veio agregando os ideários das recomendações mundiais através de inúmeros processos, como o da municipalização, das parcerias realizadas com Fundações, Organizações Não Governamentais e Institutos de caráter privado e fundamentalmente, com a aplicação do Plano de Metas. Estas ações vêm promovendo o encolhimento da Rede Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro¹⁴¹, a quebra da autonomia pedagógica, o adoecimento dos profissionais de educação e um ensino compensatório. Mas em especial, vem se realizando uma transformação na educação estadual, levando as escolas a operarem por metas, resultados e escores.

Através das parcerias público-privadas, recursos públicos são transferidos para o capital privado. E para o professor, mão de obra deste sistema, ampliam-se as tarefas e aumenta o controle do governo, num grande acúmulo de funções estranhas ao exercício da docência. Através da burocracia escolar e das novas tecnologias, cria-se a demanda pelo cumprimento integral das metas pré-estabelecidas pelo próprio governo. Esta determinação reforça o controle, a centralização e o autoritarismo, além de abstrair a falta de verbas para a educação e as péssimas condições de trabalho dos professores. Se a educação vai mal, a culpa é do professor, do aluno, da família e da escola. O governo e suas políticas, simplesmente não aparecem no final das contas.

Numa permanente adequação, o Plano de Metas é uma construção constante em busca de aprimorar o sistema. Anuncia, de tempos em tempos, ajustes que procuram ir “azeitando” a política. Ora o governo anuncia a presença de representantes do Banco Mundial para acompanhar e fiscalizar o trabalho docente, nas escolas do RJ, aferindo posteriormente os resultados das turmas daqueles profissionais.

RIO - Cerca de cem escolas da rede pública estadual do Rio deverão receber em novembro a visita de coordenadores pedagógicos da Secretaria Estadual de Educação treinados pelo Banco Mundial para dar início a um projeto-piloto que visa a medir a eficiência dos professores em sala de aula. O estudo, que já foi feito em outras mil escolas de Minas Gerais, Pernambuco e do município do Rio, deverá dar ao secretário Wilson Risolia um mapa sobre onde atuam os melhores mestres do estado. O objetivo é apontar e espalhar boas práticas e, em um segundo momento,

¹⁴¹ Reportamo-nos, a esse respeito, ao estudo do professor Nicholas Davies (2012), que aponta a diminuição das matrículas nas redes públicas municipais no Estado do Rio de Janeiro e o crescimento na rede privada.

fazer com que esses resultados levem a programas de bonificação por performance. O Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE), no entanto, já critica a medida. —

Os observadores que vamos treinar ficarão no fundo da sala e, seguindo um método padronizado adotado nos Estados Unidos, farão anotações sobre os materiais que os professores usam, as atividades que promovem e o grau de envolvimento dos alunos — explicou a economista-chefe do Banco Mundial para Educação na América Latina e na região do Caribe, *Barbara Bruns*, em uma das mesas do *Global Economic Symposium*, que aconteceu nesta semana no Rio.

Segundo Barbara, a indústria da educação é a única em que os “operários” (professores) não tem sua performance avaliada de forma direta e objetiva em busca de uma otimização do tempo.

— O que existe no Brasil são sistemas que avaliam as escolas, não os professores. E nós acreditamos na diferenciação entre eles. Em *Washington D.C.*, por exemplo, graças a um programa desse tipo, o estado descobriu onde estão seus melhores mestres e dobrou o salário deles.¹⁴²

Ora anuncia um projeto de certificação¹⁴³ que promete uma promoção aos profissionais mais preparados. Um projeto por meio do qual os docentes serão certificados, ou não, de acordo com o resultado da avaliação feita por aqueles que reunirem os critérios necessários para terem acesso a essa prova. A mensagem publicada no site da SEEDUC¹⁴⁴ no dia 30 de abril de 2013, além de apresentar as variações da remuneração para os certificados, reúne também alguns critérios para os que poderão passar pela certificação, afinal, só terão acesso à avaliação aqueles docentes que reunirem determinados requisitos, tais como: Aplicar o Currículo Mínimo, lançar notas no Conexão Educação, participar das avaliações externas, apresentar 90% de frequência presencial no ano calendário e, em relação aos afastamentos, obedecer às situações previstas no Estatuto do Servidor Público. Entretanto apesar de ter sido anunciado para ser implementado no ano de 2013¹⁴⁵, não se concretizou, chegando inclusive a ser tema de audiência pública e mobilizar a Comissão de Educação da casa legislativa e os sindicatos da categoria (Sindicato Estadual dos profissionais da Educação – SEPE e União

¹⁴² Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/desempenho-de-professores-da-rede-estadual-do-rio-sera-monitorado-6440049#ixzz36bd6CSPq>>. Acesso em: 11 mar. 2013.

¹⁴³ Publicado no D O de 08 de maio de 2013, o Decreto N° 44.187 de 07 de maio de 2013 que institui o Programa de certificação do magistério.

¹⁴⁴ Ainda este ano, a Secretaria de Estado de Educação implementará o programa voluntário de Certificação para Professores, que é mais uma forma que o docente da rede estadual terá para obter melhoria [...]A terceira forma, que terá início em 2013, é a certificação. Esse é um pagamento mensal. O professor poderá triplicar seu salário. Mas para isso, terá que ser certificado. Esse reajuste, que poderá ser levado para a aposentadoria, será por mérito individual. [...]A nova proposta é uma certificação a mais, só que interna. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1555437>>. Acesso em: 20 jun. 2013

¹⁴⁵ Há uma avaliação de que a greve realizada pela categoria no segundo semestre acabou impedindo o governo estadual de implementar o projeto de certificação. Disponível em: <<http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim350.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2014.

dos Professores Públicos do estado – UPPEs), com parecer desfavorável a implementação do projeto no mandato de Sérgio Cabral.

A Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Rio (ALERJ) se posicionou contrária ao Programa de Certificação para Professores da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC). Presidente do colegiado, deputado Comte Bittencourt (PPS), disse, durante audiência pública, realizada pelo grupo, nesta quarta-feira (13/11), que o prazo para a implantação do projeto é inoportuno. “A secretaria pretende lançar o programa no próximo ano, que vem a ser o último deste governo, e a comissão entende que não é o momento. Nada justifica implementar esse projeto no fim de um governo”, explicou o parlamentar. Comte disse ainda que um projeto como esse já deveria ter orçamento previsto, o que não ocorreu. “Entendemos que deve haver um orçamento específico para esse projeto, que envolve recursos razoáveis, independente da quantidade de professores que serão gratificados com essa certificação. Sem previsão na Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) me parece um rompante, fora de momento”, alegou o parlamentar. (ALERJ, 2014)

A ditadura no trabalho também é exercida através da imposição do currículo mínimo para toda a rede estadual, fixado pela Secretaria de Educação. Sem esquecer a avaliação externa, o Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ), que aferirá se as competências foram bem desenvolvidas pelo professor naquela sala de aula.

Com essas medidas, que, conjugam persuasão e coerção na constituição de programas de ação orientados para a produção de consensos e controle hegemônico, tal como evidenciou Gramsci (2000a, 2000b e 2002) em suas análises de diferentes processos, o governo estadual pretende controlar o processo do trabalho do professor, com o currículo mínimo, com a avaliação externa do desempenho e com o fortalecimento do controle dos diretores/gestores. Apresenta uma educação aligeirada aos alunos, reduz e flexibiliza direitos e repassa verbas públicas para as empresas privadas.

Trata-se de um aumento de funções para o docente, através de tecnologia mais sofisticada, através dos processos mais eficientes de racionalização do trabalho, a serviço da manutenção de um sistema que apesar de suas crises, teima em se reinventar e sobreviver, custe o que custar, ou melhor a um custo menor.

3.5 O que significa o Plano de Metas para o Docente?

Nas entrevistas semiestruturadas realizadas com professores lotados nas unidades escolares da rede pública do Estado do Rio de Janeiro, percebemos um desconhecimento

parcial ou quase total sobre o Plano de Metas. Apesar de farta distribuição de materiais ilustrativos, e toda uma rede de informação a partir do Programa Conexão, abordando as características e os principais componentes do Plano de Metas, pela SEEDUC. Entendemos que a desinformação decorre da forma como o Plano foi concebido e implementado. Não houve a menor preocupação em garantir a participação ou consulta aos profissionais de educação acerca do Plano. Nas entrevistas, perguntados sobre o que conheciam sobre o Plano de Metas os docentes apresentaram as seguintes respostas:

São planos elaborados pelo governo, e administrado pela iniciativa privada, onde os profissionais precisam provar que merecem algum tipo de bônus ou gratificação, para atingirem as metas estabelecidas. A Meritocracia. Gerando assim a competitividade entre os profissionais da Educação. Tem como objetivo exigir das escolas o uso de materiais elaborados por empresas, instituições privadas como apostilas, vídeos e aplicação de avaliações externas (SAERJ, SAERJINHO), tirando assim a autonomia dos professores nas escolas. (Professora V)

É o currículo Mínimo e o Conexão educação mais a bonificação por desempenho. Tem como objetivo a avaliação externa do SAERJ (Professora S)

Conheço o que eles colocam aqui...A direção coloca no mural, o índice que nós atingimos, o índice que temos que atingir para o ano, e geralmente é destacado no mural a disposição dos professores para que tomem ciência (Professor A)

Um fator que acho que atrapalha o Plano de Metas é a qualidade do aluno que tem chegado, né? Isso faz com que nós, professores de uma forma geral, precise intensificar algumas partes de cada disciplina para que o aluno, realmente alcance o desejado, compreenda. Para considerar uma meta em relação a índice de aprovação, esses alunos que estão chegando novos, acabem fazendo com que a nossa meta não seja alcançada, a aprovação fica bastante comprometida nesse sentido, pois o aluno já chega defasado. (Professor F)

Sinceramente não sei direito, ainda não consegui saber direito. Sei que tem que aplicar as provas do SAERJ, passar as notas no conexão e bater as metas para ganhar o décimo quarto salário. Acho que é isso. O objetivo, acho que é fazer todo mundo passar de ano, aprovar o máximo possível para o governo do estado ficar bem a nível Nacional. Acertei? (Professora M)

Destacamos que essas entrevistas foram realizadas pelo menos três anos depois da implantação do Plano, no primeiro semestre de 2014. Mesmo assim, passado todo este tempo, alguns professores, quando perguntados sobre o que sabiam a respeito do Plano de Metas, desconversaram e não responderam. Quase todos desconheciam algumas de suas principais características, o que evidencia o desconhecimento dos professores acerca do Plano, não somente como um problema inicial, a ser superado com o passar do tempo, mas como uma situação persistente, que ainda hoje marca a relação dos docentes com o Plano de Metas, reforçando ainda mais o caráter de meros executores. Pareceu-nos quase que uma forma de buscar uma brecha para transgredir, resistindo dentro do possível.

Alguns entrevistados chegavam a exprimir que viam o Plano apenas como mais um pacote vindo de cima, mais um, de tantos que já haviam passado na rede. Expressaram em algumas conversas que também não se sentiam preparados para lidar com uma série de orientações que entrava em conflito com a sua formação inicial, se sentindo inclusive desprestigiados, por nunca serem consultados. Argumentaram que na verdade o que poderia alterar a qualidade da educação, não interessava ao governo, pois demandaria a aplicação de mais recursos.

Interessante que apesar de desconhecer na totalidade o Plano, a maioria dos entrevistados externou a impressão de que o objetivo do Plano de Metas está diretamente relacionado à questão do mérito, do bônus, da avaliação externa, do SAERJ, do SAERJINHO, do Conexão, das metas, da GIDE (apesar de não ter sido nominada, mas mencionada na apresentação das metas num mural), do desempenho dos alunos/do professor e da SEEDUC. Do que ao objetivo real, em melhorar os índices de qualidade da educação no Estado.

De acordo com a fala dos entrevistados, quase não houve nenhuma modificação para a escola, mas em compensação, para as atividades docentes algumas mudanças estavam em curso com a implementação do Plano de Metas.

Aumento de tempo de trabalho para a correção e lançamento das notas no conexão, que praticamente dobrou. Além do tempo gasto para o lançamento do SAERJ para fazer a média para os alunos. Além da cobrança... Algumas perseguições a quem não aplica o SAERJ e não lança notas ou reprova alunos, ou não lança todas as faltas dos alunos... (Professora S)

Houve mudanças em relação ao número de funcionários na escola, pois alguns morreram e não foram substituídos, outro, que era inspetor, saiu e fez falta, pois dava um suporte, sabe? Então diminuiu. Houve mudança em relação ao número de turmas. Há dez anos eram três turmas de primeiro ano e duas de segundo e duas de terceiro. Agora são três de primeiro ano, três de segundo e três de terceiro, sendo que ainda tem quatro turmas do Novo EJA. Aumentou o número de turmas. Temos também professores mais novos, recém concursados substituindo os contratos e as GLP'S. (Professor A)

Tem tido um aligeira mudança em função dos novos alunos que temos recebido. A cada ano a gente vem percebendo duas características marcantes. Uma quanto ao comportamento, eles têm vindo muito mais rebeldes, e o segundo é referente aos conteúdos[...] a gente percebe que tem uma deficiência na leitura, na interpretação de textos e no raciocínio matemático. Isto dificulta muito o entendimento da física. O programa curricular sofreu uma alteração. Tínhamos uma grade curricular diferente e se não me engano em 2012 ela mudou, vários tópicos que trabalhávamos foram diminuídos ou excluídos, né? Dando outro enfoque na disciplina, né? Na realidade foram duas mudanças. Primeiro foi na sequência de conteúdos, muitos tópicos foram suprimidos e outros foram incluídos como a física moderna. (Professor F)

Mais trabalho para o professor, onde este se sente na obrigação de aplicar essas avaliações e corrigi-las também. Em relação a gestão democrática também teve mudanças, pois a direção ficou mais autoritária, e em relação ao currículo houve

mudanças no sentido de agregar conteúdos sem significados para as artes plástica, desenho geométrico e História da Arte. (Professora V)

A escola está mais cheia de alunos e com menos funcionários e a gente trabalhando mais e ganhando o mesmo, ou melhor, menos, né? Pois se tem mais trabalho, mas o salário não cresceu proporcionalmente, estamos ganhando menos! (Professora M)

Mesmo não havendo nenhuma pergunta referente à possibilidade de um treinamento para a prova do SAERJ/SAERJINHO, alguns professores falaram, mesmo sem terem sido perguntados, sobre como procuram mobilizar suas aulas, seu tempo e seus recursos para aplicar questões semelhantes às que serão cobradas nas provas.

Trabalho com as questões do SAERJINHO de anos anteriores, uso o banco de dados do SAED. Pego um tempo de aula exclusivamente para as questões do SAERJINHO. Faço algumas questões dos anos anteriores do ENEN, com os alunos, fiz uma apostila só com essas questões, foi mais um tempo que me dediquei. (Professor A)

Faço o que querem que eu faça, treinar os alunos para as provas. Na verdade os alunos gostam, pois as aulas são bem dinâmicas, com muitos exercícios que são as provas do SAERJ/SAERJINHO de anos anteriores que estou sempre passando para eles, e eles adoram, pedem sempre mais! (Professora M)

Como no Programa Norte americano *No Child Left Behind*, NCLB, os alunos passam a ser treinados a como responder as questões dos testes.

Os seus professores trabalhavam conscientemente para preparar seus alunos para os testes estaduais; conseqüentemente eles se saíam bem nos testes, que consumiam a energia de todos durante todo o ano, mas careciam do vocabulário e conhecimentos gerais para realizarem o Ensino Médio com sucesso. (RAVITCH, 2011, p. 130)

Como já havíamos mencionado o quanto as experiências norte americanas se tornaram referencial na aplicação de projetos como o Plano de Metas no Brasil, sentimos a necessidade de apresentar o contexto de como esta política foi se constituindo naquele sistema educacional.

De fato, este movimento tem seu início a partir dos anos de 1980, com a publicação do relatório *A National Risk*¹⁴⁶ (*National Commission Excellence in Education*, 1983), o qual apresentava um quadro de caos para a educação americana – o que, segundo os reformadores empresariais¹⁴⁷, comprometera sua competitividade no cenário internacional.

¹⁴⁶ A Nação em Risco

¹⁴⁷ “Termo criado pela pesquisadora Diane Ravitch (2011b). Ele reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos, fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de

Freitas (2012), num ensaio crítico, publicado na revista *Educação e Sociedade*, apresenta através da citação de Emery (2005), o percurso que a política de responsabilização teve que percorrer antes de se transformar na NCLB, a nível nacional:

[...] os CEO's do *Business Roundtable* concordaram em que cada legislatura estadual necessitava aprovar uma legislação que impusesse uma 'educação baseada em resultados', 'com expectativas elevadas para todas as crianças', 'recompensas e sanções para as escolas individuais' e 'maior decisão baseada na própria escola' e alinhar o desenvolvimento do quadro de pessoal com estes itens de ação. Em 1995, o *Business Roundtable* refinou sua agenda em 'nove componentes essenciais', sendo os quatro primeiros: padrões estaduais, testes estaduais, as sanções, e a transformação dos programas de formação de professores. Em 2000, os nossos CEO's tinham conseguido criar uma rede interligada de associações empresariais, fundações empresariais, associações de governadores, sem fins lucrativos, e instituições de ensino que conseguiram convencer 12 assembleias legislativas estaduais a aprovar os três primeiros componentes da sua agenda de testes de alto impacto. Esta rede inclui o *Education Trust*, *Annenberg Center*, *Harvard Graduate School*, *Public Agenda*, *Achiev, Inc.*, *Education Commission of the states*, *The Broad Foudation*, *Institute for Educational Leadership*, laboratórios regionais financiados pelo governo federal e a maioria dos conselhos editoriais dos jornais. (EMERY, 2005, p.1 apud FREITAS, 2012)

Na verdade o NCLB foi o coroamento da política que implementava desde os anos de 1980 a educação baseada em resultado. Teve um papel determinante na aplicação da responsabilização escolar nos distritos e estados norte-americanos, homogeneizando e hegemonizando a política de responsabilização, exigindo que estes entes da federação desenvolvessem avaliações em habilidades básicas como pré-condição para que pudessem receber verbas federais para as suas escolas e seus estudantes. Foi aprovada no Congresso Americano por ampla maioria bipartidária, numa unidade entre democratas e republicanos impensável em outras circunstâncias. Este feito só foi possível em função do momento delicado por que passava o país, logo após o atentado de 11 de setembro de 2001.

Não custa lembrar que a constituição e a tradição cultural dos Estados Unidos da América sempre primaram pela independência política e administrativa dos estados da Federação. Num clima de comoção, a lei foi assinada pelo presidente George W. Bush em 2002, logo após sua eleição: "sob condições ordinárias, os republicanos teriam se oposto à grande expansão do poder federal sobre escolas locais previstas na lei, e os democratas teriam se oposto a grande ênfase na testagem [...] o congresso queria demonstrar união, e a lei de educação alçou voo" (RAVITCH, 2011, p. 114).

O NCLB determinava que os Estados avaliassem o desempenho dos alunos a cada ano entre a terceira e a oitava séries, em matemática e leitura, além de uma avaliação adicional realizada em algum momento na décima e décima segunda série. Os resultados dos testes deveriam ser publicados, e todo ano, as escolas deveriam demonstrar o quanto seus alunos estavam progredindo em relação à proficiência. Aquelas escolas que não alcançassem ao padrão seriam identificadas como tais, e os pais poderiam retirar seus filhos, em busca de outras escolas públicas que tivessem alcançado os escores, dentro do mesmo distrito. Se dentro de um prazo de cinco anos essas escolas não conseguissem atingir suas metas, seriam reestruturadas, com a dispensa de todos os seus profissionais (WEST; PETERSON, 2003), passando então a ser administradas por ONGs ou qualquer empresa que se dispusesse, como *Walmart*, *Bill Gates*, *Eli Broad* e tantas outras.

A lei se baseava em quatro princípios que foi descrito num documento que acabou se transformando na legislação do NCLB e apontava:

Primeiro, que toda criança deveria ser testada em cada ano da terceira à oitava série, usando testes estaduais, não um teste nacional; segundo, que as decisões sobre como reformar as escolas seriam feitas pelos Estados e não por Washington; terceiro, que escolas de baixa performance receberiam ajuda para melhorar; e quarto, que os estudantes presos em escolas muito perigosas ou que estivessem fracassando poderiam ser transferidos para outras escolas. (RAVITCH, 2011, p. 114).

Na verdade a aplicação do NCLB promoveu um projeto de reestruturação da educação pública: as escolas da educação básica que não atingissem os escores continuariam com o financiamento público, mas passariam a uma gestão privada. Os distritos escolares que mais precisavam de melhorias, os de comunidades mais proletárias de maioria negra e latina, foram os mais atingidos, pois foram as que mais encontraram dificuldades de atingirem suas metas. Pesquisas¹⁴⁸ mostram resultados com uma queda acentuada no desempenho destas escolas.

Recentemente, Diane Ravitch – doutora e pesquisadora da Universidade de Nova York, e uma das formuladoras dessa política como secretária adjunta da Secretaria Nacional de Educação do governo de George W. Bush – veio a público apresentar uma autocrítica e rever sua posição, trazendo novos elementos para alimentar o debate acerca das políticas de responsabilização no Brasil. Ela afirma:

Percebi que os incentivos e sanções não eram as alavancas adequadas para melhorar a educação; incentivos e sanções podem ser bons para as empresas, para quem o lucro é a prioridade absoluta, mas não são bons para as escolas. Eu comecei a ver o

¹⁴⁸ Pesquisa da Federação Americana de Professores (AFT) em 2003 e estudo realizado pelo Centro Nacional para a Estatística da Educação (NCES) em 2006. (HOFF, 2009).

perigo da cultura da testagem que estava se espalhando em cada escola de cada comunidade, cidade ou Estado. Comecei a questionar as ideias que eu antes adotara, como a escolha e a responsabilização, que eram centrais na NCLB. Conforme passou o tempo, minhas dúvidas se multiplicaram. Acabei percebendo que as sanções incluídas no NCLB eram, na verdade, não apenas ineficazes, mas com certeza contribuíam para a privatização de grandes pedaços da educação pública. (RAVITCH, 2011, p. 122).

3.6 Possíveis alterações no trabalho docente com a implementação do plano de metas

Sabendo do desafio que temos em analisar uma política em curso, principalmente no caso do Plano de Metas, que se apresenta como um programa de ação que vai se revelando e se implantando aos poucos, tentaremos relacionar as ações que o constituem com os seus propósitos e prováveis efeitos, de modo a explicitar certos sentidos do Plano de Metas que, de nosso ponto de vista, parecem se definir na forma de uma antítese em relação a um dos princípios da ação política apresentados por Maquiavel: “quando fizer o bem, faça-o aos poucos. Quando for praticar o mal, fazê-lo de uma vez só”.

Desta forma, procuraremos apresentar indícios que sirvam a pesquisas posteriores, que objetivem desvendar as ações e alterações deste programa que não foram possíveis de serem alcançadas nesta dissertação – seja pelo prazo exíguo, seja por ainda não terem sido reveladas.

Primeiramente, destacamos que o trabalho docente é parte da totalidade constituída pelo trabalho no sistema capitalista. Portanto, precisa ser entendido no âmbito das transformações econômicas, geopolíticas e culturais em curso na atual etapa do capitalista sob a égide dos princípios do neoliberalismo.

Retomando o que já desenvolvemos nos capítulos anteriores, lembramos que a saída da crise gerou destruição nos níveis de lucros das empresas e desencadeou processos inflacionários que não podiam deixar abalar de maneira generalizada as economias de mercado – estava na diminuição da atuação do Estado. Fato que não representa o enfraquecimento do Estado, ou seja, “... manter um estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e intervenções econômicas...” (ANDERSON, 2010, p. 11).

Tentando desmontar os argumentos dos defensores do neoliberalismo, Gentili (1998) destaca que o discurso aponta para uma crise de gerenciamento das políticas sociais, em especial as educacionais. Nessa direção, o Estado capitalista, burocrático, tenta encontrar saídas para sua crise imponente reformas gerenciais. Promove mudanças também na educação:

Os governos neoliberais esforçam-se em enfatizar que a questão central não está em aumentar o orçamento educacional, mas em “gastar melhor”; que não faltam mais trabalhadores na educação, mas “docentes mais bem formados e capacitados”; que não falta construir mais escolas, mas “fazer um uso racional do espaço escolar”; que não faltam mais alunos, mas “alunos mais responsáveis e comprometidos com o estudo...” (GENTILI, 1998, p. 19).

Transferindo a educação para a esfera do mercado, alterando sua condição de direito social, que passará para a arena do mundo do mercado. Certamente esse será um marco nas mudanças no mundo do trabalho, inclusive no trabalho docente. A crise de acumulação do capitalismo gera, desta forma, uma busca pela sua superação, e isso tem se realizado, entre outros elementos, pelo aumento da taxa de exploração sobre o trabalho.

Neste contexto de mudanças, a educação destaca-se como um importante setor, sendo alvo de programas e políticas de ajustamentos e estabilizações demandados pelo processo de reestruturação do Estado. Assim, reformar a educação em todas as suas dimensões é uma etapa importante para torná-la mais flexível e capaz de responder às demandas contextuais para aumentar a competitiva dos países, num mundo globalizado.

Na educação, as reformas vêm dando ênfase à instituição de mecanismos de avaliação e controle do desempenho docente. Os resultados da avaliação destinada aos professores trazem a quebra da isonomia salarial dos docentes, com a instituição dos bônus que diferenciam o salário destes profissionais de acordo com a sua “produtividade”. A meritocracia passa a ser a estratégia de responsabilização do docente pelo sucesso ou fracasso escolar. Sendo que a busca pela qualificação ganha caráter individual e promove as alterações no trabalho e na carreira docente: Intensificação, complexificação, desprofissionalização e proletarização dentre outros.

É possível afirmar que o trabalho docente tem sido alvo das intenções de mudanças propostas pelas reformas. Neste sentido, nossa pesquisa qualitativa busca apresentar indícios desta política se efetivando na realidade cotidiana dos profissionais docentes da rede estadual de ensino do rio de Janeiro, a partir da implementação do Plano de Metas.

Identificamos diversos autores com referencial marxista que vêm desenvolvendo pesquisas com focos diferenciados, mas que no conjunto acabam tocando na questão concernente às consequências geradas no trabalho docente, com a aplicação das reformas na educação. Autores como Sguissardi (2006), Leher (2006) e Freitas (2007) se debruçam sobre o estudo do trabalho docente nas universidades, que também passa pelo mesmo contexto histórico-social e econômico que envolve a docência da educação básica – esta, por sua vez, que tem sido abordada nas pesquisas de Oliveira (2003, 2004, 2010, 2012). Destacamos

também os trabalhos com o foco na proletarização, como os de Enguita (1991), Apple (1991), Tumolo e Fontana (2008) e Costa (2009). Ou mesmo em relação à questão da carga de trabalho, com os estudos de Lessard (2006), ou das condições de saúde dos docentes, que se manifesta na síndrome do esgotamento, mas conhecida como “*burnout*”, por Esteve (2004) e Dartora (2009).

Vários fatores acabam refletindo no trabalho docente, ainda que segundo formas e intensidades distintas.

O trabalho docente concebido como uma *unidade* é considerado em sua totalidade que não se reduz à soma das partes, mas sim em suas relações essenciais, em seus elementos articulados, responsáveis pela sua natureza, sua produção e seu desenvolvimento. A análise do trabalho docente, assim compreendido, pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas - formação do professor - e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática - participação no planejamento escolar, preparação de aula etc. - até a remuneração do professor.” (Basso, 1998, p. 1).

Procuraremos evidenciar as consequências diretamente relacionadas às reformas na educação que buscam, através da racionalidade gerencial, uma educação mais eficiente, “com o objetivo de assegurar a hegemonia capitalista a partir de valores produzidos nesta nova etapa deste modo de produção” (SILVA JUNIOR; SGUISSARDI, 2001).

3.6.1 A intensificação e complexificação do trabalho docente

É importante resgatar que o trabalho docente, tal como o conhecemos, deriva da forma como se organiza o trabalho no capitalismo. Existe uma avaliação de que o trabalho do professor se caracteriza hoje pela intensificação e complexificação do próprio trabalho (MAROY, 2006). O professor, mão de obra deste sistema, vê aumentar suas tarefas com grande acúmulo de funções que antes eram estranhas ao exercício da docência. Através da necessidade de uma adequação às novas tecnologias, em que o profissional docente submetesse excessivamente, a fim de garantir, através de novas tarefas, o cumprimento integral das metas pré-estabelecidas pelo governo, antes já apontadas nas reformas gerenciais.

Com a implementação do Plano de Metas observamos a intensificação e complexidade do trabalho docente. Não se trata apenas de aumento de tempo de trabalho, mas também da ampliação das tarefas que os professores são chamados a desempenhar, em função das

mudanças ocorridas na escola a partir da implementação de reformas educacionais com visíveis impactos no cotidiano do trabalho em sala de aula. Este debate não é fácil, pois não se trata de negar os avanços que a tecnologia passa a garantir. O problema é que o uso das TICs não pressupõe o abandono das técnicas rudimentares, fazendo com que o professor acumule tarefas – como no caso do sistema Conexão, em que o professor, além de incluir as notas, frequências e conteúdos no sistema, é obrigado a manter as mesmas anotações de seus diários de classe, configurando a dupla função. Isso sem contar com a necessidade que terá de aprender competências para além do domínio de conhecimentos e habilidades inerentes à sua função – como, no caso citado, o conhecimento de programas de computador.

Este processo, denominado de auto intensificação do trabalho docente (OLIVEIRA, 2007), decorre do aumento das funções e atividades docentes, advindos das novas formas de organização do trabalho nas unidades escolares impostas pelas reformas, e que vêm demonstrando a crescente precarização do trabalho docente.

O trabalho do professor tem se modificado em termos do conteúdo e da autonomia profissional, em função da avaliação dos sistemas escolares e da política de responsabilização (MAROY, 2006). Para esse autor, a centralização do currículo, a instauração de mecanismos de quase-mercado e a avaliação externa dos estabelecimentos e dos professores afetam tanto os modos de regulação do sistema como o funcionamento das escolas e do trabalho docente. (LELIS, 2009).

Nas entrevistas que realizamos, uma das professoras enfatiza o quanto o aumento de funções vem sobrecarregando e alterando a sua relação com o trabalho docente a partir do Plano de metas:

Muito tempo para lançar a nota no Conexão, horas a mais de trabalho lançando notas e muita cobrança da direção que chega a telefonar em qualquer dia ou horário cobrando o lançamento das notas, além dos e-mails. Além do que o lançamento no (sistema) conexão é precário e demanda muitas horas. Este ano estará muito pior pois temos turmas com cinquenta nome na chamada e mais de quarenta frequentando. E o sistema é lento e apresenta problemas. Ex. nas horas de enviar/salvar os lançamentos, as notas apagam! (Professora S)

Quando a mesma professora responde à indagação sobre alteração da sua rotina de trabalho, a partir da implementação do Plano de Metas, fica evidente a relação de responsabilização e culpa, num processo de subjetivação que, associado à intensificação, atinge as emoções e resulta também num processo de intensificação, revelando o nexo entre as reformas e a auto intensificação do trabalho docente. Seu depoimento reforça como as

novas demandas nos modos de gestão do governo do seu trabalho escolar, estimulam uma nova moral, impondo, por sua vez, uma nova identidade docente:

Sim. Minha rotina mudou principalmente com o lançamento das notas, é muito estressante. Perdemos o sono com medo de não conseguir lançar nossas notas. E sermos citados e ridicularizados nos conselhos de classe, como exemplo daqueles que prejudicaram a “nota” da escola e causadores do prejuízo do não recebimento da bonificação por desempenho. (Professora S)

Najjar, reportando-se a Hargreaves, já apontava, em sua tese de doutorado, esse processo como decorrência da implantação do Nova Escola na rede: “uma escalada, impelida burocraticamente, de pressões, expectativas e controles relativamente àquilo que os professores fazem (e deveriam fazer) no interior da escola” (HARGREAVES, 1998, apud NAJJAR, 2004, p. 102). Assim, o próprio Najjar discute que:

essa intensificação do trabalho, além de levar a uma situação de grande estresse, influencia diretamente na possibilidade desse profissional realizar bem suas atividades, fazendo com que, muitas vezes, a preocupação seja mais a de cumprir o que tem de ser feito do que fazê-lo com qualidade. Além do mais, esse processo faz com que as chances do professor participar de processos de formação continuada – ou mesmo de lerem algum livro ou jornal – diminuam. (NAJJAR, 2004, p. 102).

O autor desenvolve um debate ainda sobre a questão da intensificação do trabalho docente, em relação à percepção do tempo da escola, buscando mostrar que essa intensificação é distinta, conforme as posições e funções assumidas por cada profissional.

Professor é *policrônico* (isto é, possuidor de características tais como: tratar várias coisas ao mesmo tempo, completar transações, orientação para pessoas e relações, dentre outras); o tempo da administração é *monocrônico* (cujas características são: tratar uma coisa de cada vez, cumprir prazos, orientação para a calendarização e procedimentos, etc.). (NAJJAR, 2004, p. 102).

A divisão de responsabilidades e das tarefas entre os profissionais da escola, a jornada, o horário, os tempos e espaços para a execução do trabalho, os recursos materiais disponíveis e os procedimentos pedagógicos, as avaliações, a remuneração, admissão e administração das carreiras docentes, o quantitativo de profissionais e de alunos na escola e nas salas de aula, as questões relativas a segurança do espaço escolar e ainda de relacionamento entre os profissionais, estudantes e comunidade, enfim, uma série de elementos acabam contribuindo também para este processo de intensificação do trabalho docente, como podemos observar em algumas falas de nossas entrevistas, respondendo à pergunta do que havia mudado com o Plano de Metas.

Os professores vivem estressados pra cumprirem as exigências. No dia da aplicação do SAERJ vários professores que faltaram durante o mês, são requisitados para comparecerem ao colégio fora de seu dia de trabalho e aplicarem o SAERJ. (Professora S.)

Salas superlotadas, principalmente no turno da manhã e tarde. Fechamento de turmas no turno da noite. Falta de inspetores nos andares, a contento, para atender a demanda de alunos. Falta de funcionários de apoio. (Professora V)

Teve mudança no currículo, o que acho que atrapalhou muito foi a mudança do livro didático, antes era volume único, agora é seriado. Como houve alteração do conteúdo no currículo único, fica difícil, pois com o livro único facilitava, agora é difícil, pois o conteúdo do primeiro ano está no livro do segundo e por aí vai. Tenho que ficar me desdobrando para trocar os livros e pegar emprestado com as turmas. (Professor A)

É um corre-corre danado, pois como a escola fica numa área onde a questão da segurança pública é complicado, para a gente garantir a execução do programa, é difícil, pois quando não temos acesso à escola por questões da segurança, a gente fica prejudicado, pois tem que suspender a aula e fica faltando tempo para dar o conteúdo. (Professor F)

Como trabalho com turmas da noite é um sufoco, pois faltam muito quando não abandonam por causa do trabalho, aí, a turma vai mingando...aí vem a secretaria e manda fechar a turma. Isso se repete umas duas ou três vezes no ano. Temos um problema de evasão que não é culpa nossa, e aí? Fazer o quê? O aluno comigo apareceu na escola já ganha ponto, é uma forma que encontro de tentar incentivar para ele não abandonar. (Professor M)

Verificamos, assim, que o Plano de Metas conduz à individualização das relações e da organização do trabalho dos professores. O que importa não é o trabalho coletivo, mas a sua performance, que, avaliada, irá incidir sobre as remunerações sob a forma de bônus ou prêmios diferenciados, tornando evidente os processos de individualização, complexificando as suas relações de trabalho.

3.6.2 Desprofissionalização do trabalho docente

A hipótese que nos orientou, desde o início deste trabalho, é de que a modernização dos sistemas educacionais públicos, no Brasil, na qual se insere o Plano de Metas, instala um processo de desprofissionalização, que reforça continuamente a subjugação dos trabalhadores em educação às necessidades de competitividade e produtividade, se instalando um mal-

estar, cansaço, desânimo, adoecimento, afastamento e até mesmo abandono da matrícula na rede.¹⁴⁹

Realmente, é desconcertante observar a difusão do discurso que acusa o professor de privilegiado, como aquele que falta muito ao emprego, não ensina, trabalha pouco, e em geral é considerado desqualificado. Além da imagem construída socialmente, os professores passam por um processo, em que, geralmente, não são ouvidos em suas reivindicações, nem mesmo reconhecidos (ou valorizados) pelos governantes, e são ainda colocados todo o tempo à prova, num processo que envolve muita tensão, baseada nas constantes cobranças; e muita frustração, geralmente ocasionada por não alcançar os objetivos propostos. Tudo isso, contribui para gerar sofrimento e o chamado “mal estar” docente de que nos fala Manuel Esteve (1999). (SILVA, 2012)

Nas entrevistas realizadas, todo esse conjunto de mudanças foi revelado em algumas falas que expressaram sentimentos de mal-estar profissional, cansaço e desânimo; como se as condições de trabalho parecessem ser mais difíceis a partir do Plano. Demonstram uma fragmentação identitária ligada às tensões entre as propostas oficiais, revestidas de toda coação e controle, e suas concepções pessoais. Essa tensão alimenta o que muitos autores denominam desprofissionalização (LELIS; XAVIER, 2009).

Na perspectiva de pensar a construção da profissão docente no Brasil, Oliveira (2010) insiste na ideia de que quanto mais variadas são as funções a que o professor é chamado a responder, “mais cresce o sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade, na constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante” (OLIVEIRA, 2010, p. 24).

Na verdade não temos o conhecimento claro das metas. Sabemos apenas que a escola deve ter a qualquer custo, um alto índice de aprovação. (Professora S)

Acho o currículo mínimo fora da realidade do aluno, com abordagens incompletas. Além do que não consigo trabalhar o que a SEEDUC determina. Aliás determina mais não oferece nenhuma condição para que consigamos trabalhar, pois não fornece material didático pedagógico de artes. Eu que tenho que preparar apostilas, ou data show, textos, imagens... Tudo tem que ser feito por min. (Professora V)

No início, trabalhava com uma única série, tinha mais tempo para planejar as aulas, agora tenho mais de uma série e para isso precisaria de mais tempo para planejar. (Professor A)

Não temos como interferir, as vezes queremos dar nossa opinião, fazer uma crítica construtiva, mas não sabemos se isso é considerado a ponto de provocar uma mudança. (Professor F)

As vezes tenho crise de identidade no meio da aula, não sei se trabalho a língua portuguesa ou um pouco da literatura, pois também é importante para eles, e com a diminuição da grade curricular, esta disciplina acabou prejudicada. Mas aí acabo

¹⁴⁹ Desde a década de 1980, reiteradamente o SEPE, denuncia e cobra medidas que possam sanar a carências dos profissionais docente na rede estadual, ausência que vem sendo resolvida através de políticas

reforçando a língua, pois não adianta querer rebuscar muito se nem o básico eles conseguem. É duro! (Professora M)

Esta situação relatada pelo professor A, no caso do Rio de Janeiro, já poderia ter sido equacionada, caso o governo do Estado aplicasse a lei 11.738/2008 (art. 2º), que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional para o magistério público da Educação Básica, com a composição da jornada de trabalho observando o limite mínimo de 1/3 da jornada para as atividades de planejamento.¹⁵⁰ Tardif; Lessard (2011) destacam, entre outros pontos, que a recuperação da dignidade do profissional docente poderá se dar também através do cumprimento desta lei; que na sua integralidade, além de prever a questão da remuneração básica, da carga horária de planejamento, também prevê a concentração do professor com dedicação integral e exclusiva a uma única escola. Tudo isto no sentido de promover a valorização dos educadores, com a aplicação de uma política que pudesse ir recuperando a dignidade destes profissionais. Promovendo uma política de profissionalização e valorização, que viesse a partir de então a ajudá-los a definir seus caminhos, fortalecendo a construção da sua identidade profissional enquanto docentes.

3.6.3 Proletarização do trabalho docente

O debate sobre a proletarização dos docentes diz respeito a sucessivas perdas de qualidade daquilo que faz deles profissionais, envolvendo as variadas formas de deterioração de suas condições de trabalho. Percebemos que, com o Plano de Metas, enquanto categoria profissional da educação, os professores vêm sofrendo várias transformações, tanto com relação às características do seu trabalho, quanto com relação às condições, daí resultantes, de autonomia pedagógica, vide a imposição do Currículo Mínimo e das avaliações do SAERJ e SAERJINHO.

Outro aspecto importante a considerar é relativo às suas condições de trabalho, como os baixos salários e ausência de data base, ou como nas tarefas que realizam sob um controle absoluto, seja no lançamento das notas pelo Conexão, seja no quadro de horário das suas aulas, ou através da exigência de se alcançar as metas determinadas pela SEEDUC.

¹⁵⁰ A SEEDUC aplica esta proporção na composição da carga horária somente para um reduzido número de professores de matrícula de 30 horas, negando para a maioria dos docentes que se encontram em matrículas de carga horária de 16h, 22,5h, e 40h, o direito a esta lei.

As políticas de responsabilização, que se iniciam no Rio de Janeiro com o Nova Escola e se aprofundam no Plano de Metas, vêm apresentando um quadro caracterizado pela perda de controle do trabalhador, o professor, do seu processo de trabalho. Cada vez mais, o professor vem se distanciando da atividade intelectual, transformando-se num trabalhador que executa segundo as regras determinadas por outros, de fora. Autores, como Frigotto (2000) e Shiroma (2007) vêm designando estas circunstâncias como uma “proletarização” do professor.

A produção acadêmica sobre a temática da proletarização do professor tende a ratificar a tese de que essa categoria sofre um processo de proletarização fundamentando-se nos seguintes argumentos: 1) empobrecimento dos professores da educação básica; 2) assalariamento associado à precarização profissional; 3) perda do controle sobre o seu trabalho; 4) transformação da categoria num trabalhador coletivo, negando-se suas peculiaridades de trabalhador individual; 5) caracterização do professor como produtor de mais-valia. (COSTA, 2009, p. 94-95).

Todo esse quadro ajuda a entender por que tanto tem se discutido a proletarização do magistério, contrapondo-se à profissionalização como condição de preservação e garantia de um estatuto profissional que leve em conta a autorregulação, a uma carreira específica, a rendimentos exequíveis, a licença para atuação, como vantagens e benefícios próprios (OLIVEIRA, 2004).

É significativo o depoimento de um entrevistado, que fala da ampliação das funções da escola e das consequências desse processo para a organização do trabalho docente. A descrição do aumento das demandas que vêm se apresentando aos professores pode ser interpretada como um dos aspectos da perda de controle sobre o seu próprio trabalho:

Veja a minha situação, pois trabalho com estes alunos numa zona de enfrentamento de violência, zona de carências culturais, de falta de assistência social. São jovens que demandam da escola uma maior exigência de atendimento. São problemas de toda ordem... familiares...econômicos, até questão de drogas...Eles não têm uma família que dê uma assistência completa, e acaba sobrando para a professora. (Professora M).

Os variados papéis que a escola é chamada a assumir colocam para o professor exigências que estão além de sua formação, como o de psicólogo e assistente social. Tais demandas contribuem para um sentimento de perda de identidade profissional, com a constatação de que ensinar, às vezes, não é o mais importante, recorrendo-se frequentemente aos atributos pessoais, isto é, aos recursos e/ou estratégias que cada um, individualmente, é

capaz de mobilizar diante de funções e atribuições para as quais o docente não foi preparado. (OLIVEIRA, 2004).

Com o Plano de Metas e a necessidade de obter índices, o professor vem perdendo o seu papel enquanto intelectual, deixando de exercer profissionalmente a sua atividade fim da escola, que é ensinar, pois vem se transformando num treinador, que treina os alunos para atingirem as metas. Como a docência deveria se incluir na categoria de trabalho não material:

ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens[...] para produzir materialmente o homem precisa antecipar em ideias e objetivos da ação que significa que ele representa mentalmente os objetos reais. Essa representação inclui o aspecto das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não – material”. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre acultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente a educação situa-se nessa categoria de trabalho não- material. (SAVIANI, 2008, p. 12-13)

O perfil do professor que vem se constituindo com projetos como o do Plano de Metas, não é o de intelectual, mas o de reproduzidor de informações e ideologias. “Os professores têm um papel determinante na formação de atitudes – positivas ou negativas [...] Este papel será ainda mais decisivo no século XXI” (DELORS, 2006, p. 153).

Na realidade, um professor medíocre pode conseguir que os alunos se tornem mais instruídos, mas não conseguirá que sejam mais cultos; ele desenvolverá – com escrúpulo e com consciência burocrática – a parte mecânica da escola, e o aluno, se for um cérebro ativo, organizará por sua conta – e com ajuda de seu ambiente social – a ‘bagagem’ acumulada. *Com os novos programas, que coincidem com uma queda geral do nível do corpo docente, simplesmente não existirá mais ‘bagagem’ a organizar* (GRAMSCI, 1991, P. 132, grifos nossos).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

És um senhor tão bonito
 Quanto a cara do meu filho
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 Vou te fazer um pedido
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 Compositor de destinos
 Tambor de todos os ritmos
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 Entro num acordo contigo
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 Por seres tão inventivo
 E pareceres contínuo
 Tempo, tempo, tempo, tempo
 És um dos deuses mais lindos
 Tempo, tempo, tempo, tempo [...] ¹⁵¹

Escolhi estes versos para expressar parte dos sentimentos que acabam permeando a conclusão deste trabalho. Percebo que, justamente agora, com uma bagagem maior, com a percepção mais aguçada e o olhar mais ampliado, o tempo se esgota e preciso apresentar as conclusões da pesquisa.

Naturalmente, como parte do processo de aprendizado, neste momento de reflexão e de balanços, apresentaremos nosso inventário com algumas quase certezas e muitas indagações. Algumas lacunas e novos dilemas se apresentam. Mas somos obrigados a destacar que, mesmo com “todo o tempo do mundo”, estes espaços continuariam a não ser preenchidos, pois, ao tentar analisar o Plano de Metas e suas incidências no trabalho docente, verificamos seu caráter progressivo: por ser um programa de ação de longa duração, ele vai sendo ajustado à medida que vai acontecendo.

¹⁵¹ Parte da composição de Caetano Veloso, *Oração ao tempo*. Disponível em: < <http://letras.mus.br/caetano-veloso/44760/>>. Acesso em: 30 jun. 2014.

Contudo, com todos os percalços vividos, num tempo de muitas lutas e demandas do sujeito desta análise – o profissional docente –, precisamos confessar que o tempo de pesquisa foi pouco e conturbado. Não conseguimos uma única imersão no tema. Na verdade, foram vários mergulhos, que acabaram se refletindo num texto final um tanto quanto fragmentado, mas que, dialeticamente, aponta modestas conclusões.

A primeira questão a apontar é o caráter de reforma que o Plano de Metas desempenha na rede estadual de educação do Rio de Janeiro. A perspectiva presente é de adequar a escola pública ao padrão do Estado gerencial, sendo que o Plano cumpre o papel de organizar a escola, os espaços, os tempos, as funções e o trabalho docente a partir da lógica empresarial. O mercado capitalista é o parâmetro e as ideias de competitividade e de responsabilização são adotadas e incentivadas através do mérito, garantindo a medição e o controle do trabalho docente por meio de “(...) taxa de retenção, taxa de promoção, índices de formação universitária, comparações com os rendimentos escolares de outros países, etc.” (CORREA, 2000, apud NAJJAR, 2004).

Como apontamos em nossas análises, vivemos um momento histórico em que o mundo capitalista procura ressignificar conceitos, e busca, pela globalização, demarcar espaços e promover ajustes. Neste sentido, se confirma a hipótese que trouxemos inicialmente, acerca da importância do Plano analisado para realizar as mudanças necessárias na educação fluminense e garantir a implementação das orientações da política educacional no Brasil de modelo gerencial. Como esperava Bresser–Pereira 20 anos atrás, o modelo gerencial:

tornou-se realidade no mundo desenvolvido quando através da definição clara de objetivos para cada unidade da administração, [...], da mudança de estruturas organizacionais e da adoção de valores e de comportamentos modernos no interior do Estado, se revelou mais capaz de promover o aumento da qualidade e da eficiência dos serviços sociais, oferecidos pelo setor público. A reforma do aparelho do Estado no Brasil significará fundamentalmente, a introdução da administração pública da cultura e das técnicas gerenciais modernas. (BRESSER–PEREIRA, 1996, p. 24)

Quase como desdobramento desse ajuste, podemos afirmar que tais reformas, desse novo paradigma da globalização, trazem em si elementos de alteração do mundo do trabalho em que a característica inerente tem sido a individualização sistemática do ambiente, da produção e das relações dos trabalhadores, vinculando salário a desempenho. Nesse aspecto, mais uma vez o Plano de Metas vem confirmar um dos principais elementos propostos nas reformas, pois os professores passarão a ter uma remuneração diferenciada de acordo com os

resultados obtidos por seus alunos, demonstrando o caráter da individualização das mudanças vividas no mundo do trabalho com a imposição da lógica mercantil. Logo, resguardando as diferenças entre concepção de trabalho intelectual e imaterial, que possui o trabalho docente, nos arriscamos a verificar elos de uma reestruturação produtiva deste trabalhador, tal qual a vivida em outros setores da economia.

Nesta pesquisa, não poderíamos deixar de fora os estudos e análises da rede estadual que buscaram desvendar os caminhos percorridos pelas políticas e pelos professores, antes mesmo da aplicação do Plano de Metas. Em nossa avaliação, que também se constituiu numa das nossas hipóteses iniciais, há certo ponto de contato do Plano de Metas em relação ao Programa Nova Escola, que vai além do sentido único de configurar as condições prévias para a implementação daquele Plano. Para tanto, procuramos os trabalhos de Najjar, (2004), Souza (2007) e Leal (2004), que, além de nos subsidiarem com dados que apresentaram as condições em que o trabalho docente vem sendo submetido nas últimas décadas – com forte degradação profissional, numa crescente perda da autonomia do trabalho docente e um sistemático arrocho salarial, combinado à deterioração das condições de trabalho –, também apontaram para o caráter de reforma do Estado, que tal programa cumpria.

Entretanto, apesar dos estudos já revelarem uma precarização das condições de trabalho, bem como a angústia e desgaste desses profissionais, como este não era o nosso objeto principal de pesquisa, tentamos fazer uma abordagem histórica do período, apresentando os aspectos estruturais, mas não aprofundando a discussão de seus nexos. Deixaremos, então, uma figura de linguagem que poderá ilustrar nossa hipótese, mas que, por não termos tido condições materiais e objetivas de nos aprofundarmos, ficará apenas como uma possibilidade para próximos trabalhos: nossa suposição é de que, mesmo sem ter tido este objetivo, o Programa Nova Escola, ao não conseguir se impor como política pública, acabou cumprindo a tarefa de “amaciar a carne”.

Numa perspectiva gramsciana, analisamos o Plano de Metas e tivemos a possibilidade de confirmar que a sua configuração se implanta como um “programa de ação”. Neste sentido, a análise documental e os demais procedimentos de pesquisa propostos confirmaram nossas hipóteses. O Plano tem caráter progressivo, de longa duração, e vai se organizando sob uma lógica de ajustes, através da coerção, e desta forma vai se apresentando sob novas bases de controle.

A princípio, a rede inicia estes ajustes com alguns elementos implementados, uns em implementação e outros apenas anunciados. Desta forma vai calibrando e cotejando as medidas de longo alcance e duração, dentre as quais podemos enumerar: o sistema do

Conexão, inicialmente com um programa complexo e instável, que com o passar dos anos foi se aprimorando e se tornando mais eficiente; a reestruturação das coordenadorias metropolitanas regionais; a avaliação estrutural da rede pela EMOP – o que, só para citar, garantiu em grande parcela das escolas estaduais, nestes três anos, o Projeto Climatizar, levando aparelhos de ar-condicionado a um expressivo número de salas de aulas; os cursos de gestão e seleção dos gestores (direção de escola e coordenadores regionais); o fortalecimento da inspeção escolar, criando a figura dos IGT's; o estabelecimento do currículo mínimo, a princípio só para algumas disciplinas, tendo posterior ampliação; a imposição dos critérios da GIDE; a criação de bônus no caráter de vales; os cursos EAD; os prêmios para alunos e professores das escolas que alcançassem as metas; o bônus cultura; o acompanhamento cotidiano do Conexão Professor, verificando o quadro de horários; o acompanhamento regular do fluxo de alunos e o posterior fechamento de turmas; o fechamento de escolas supletivas e compartilhadas com a prefeitura do Rio de Janeiro; a aplicação do SAERJ/SAERJINHO e sua posterior obrigatoriedade como um dos instrumentos de avaliação bimestral/anual dos alunos; a instituição da Nova Educação de Jovens e Adultos (EJA); o aumento das escolas municipalizadas, com a inclusão de projetos de aceleração do conhecimento e certificação dos alunos, em Parceria Público Privada (PPP); a implantação do Programa Estadual de Integração de Segurança (PROEIS), que garante a presença de policiais militares dentro do espaço escolar; o anúncio da presença de fiscais do Banco Mundial conferindo a metodologia de ensino dos docentes em suas turmas; e, ainda sob a forma de projeto de lei, ainda que não implementado, o programa de certificação para os professores. Estes dois últimos exemplos ilustram o caráter progressivo do Plano, que no seu curso vai implementando novos ajustes.

Apresentamos nesta pesquisa alguns relatos colhidos nas entrevistas, que reforçam, ainda que de forma ilustrativa, as características de um programa de ação. O Plano de Metas é regido por uma intencionalidade, organizado segundo um planejamento estratégico, e obedece a uma lógica determinada por um conjunto de ideias que pressupõem alterações nas escolas estaduais. Como pesquisadores, não podemos compactuar com o “senso comum” que atribui ao Plano de Metas um caráter deliberadamente conspiratório, reiterando a lógica de “teoria de conspiração” correntemente acionada para a explicação dos mais variados acontecimentos. Mas verificamos que há uma intencionalidade ao aplicá-lo nas escolas estaduais, e cabe à pesquisa verificar esses propósitos. Buscamos, através do contato mais sistemático com os entrevistados, elementos que nos ajudassem a identificar esses indícios. Contudo, ressaltamos que o universo reduzido das entrevistas não nos possibilita utilizá-las para a comprovação de nossa hipótese.

Em relação às possíveis alterações no trabalho docente a partir da implementação do Plano de Metas, adotamos como referência para as nossas análises algumas categorias, inclusive já apontadas pelos trabalhos anteriores acerca do Nova Escola, como a intensificação, a complexificação, a desprofissionalização e a proletarização do trabalho docente. Neste aspecto, resgatamos o papel de vários documentos normativos que, em nossa avaliação, combinados com a Emenda Constitucional nº 19, trouxeram mudanças significativas nas relações de trabalho do servidor público e em especial do professor, pois além de possibilitar o fim do regime jurídico único, implantam mecanismos de avaliação e possibilitam a demissão e exoneração em decorrência de mau desempenho, ou até mesmo em função de corte de gastos públicos.

A legislação educacional em vigência combina aspectos como a descentralização administrativa e financeira, a divisão da responsabilidade pela educação do Estado com a sociedade, a avaliação institucional e do desempenho do professor, bem como o incentivo ao uso de EAD. Estes elementos são exemplos que demonstram que há uma institucionalização de formas de organizar e gerir a educação que, na prática, estão implicadas com a instabilidade e a vulnerabilidade da carreira e do trabalho docente. Os docentes passam a ter os medos e as inseguranças referentes à sua estabilidade profissional, que está ameaçada. Além de capturarmos estes sentimentos em depoimentos de alguns entrevistados, a prática docente e o contato diário com a realidade destes profissionais, ocasionada por anos de militância e docência da pesquisadora, vêm confirmar o sofrimento destes professores ao serem obrigados a trabalhar conteúdos impostos em avaliações externas à realização de suas cátedras, num estranhamento absoluto do seu fazer docente. Sem contar as inúmeras dificuldades impostas pelos próprios ajustes, como fechamento de turmas e de escolas, obrigando estes profissionais a completarem sua carga horária em diversas escolas, ou ainda a determinação de uso do sistema Conexão no lançamento das notas e frequência dos alunos, juntamente com o preenchimento dos diários.

Destacamos que o objetivo central deste trabalho não foi mostrar o grau de alienação ou da autonomia do trabalho docente, e sim como o Plano de Metas mostra-se implicado com a necessidade de permanentes ajustes na prática profissional, deslocando reiteradamente o professor das práticas, dos projetos e do planejamento nos quais ele podia atuar como sujeito. Nas entrevistas, observamos que há resistências, mas que estas são, muitas vezes, sutis, e que no geral os professores vêm se adequando às determinações do Plano.

Existe certa consciência quanto aos resultados intencionais do Plano, para o trabalho docente. Porém, os valores mercantis, como a competição, a produtividade, o mérito, a

responsabilização e a necessidade de se alcançar as metas determinadas pela SEEDUC aparecem como questões quase que inexoráveis. Em sua maioria, os professores demonstram desacordo, mas aplicam as medidas e responsabilizam o sistema e a opressão, e seguem cumprindo as determinações. O SEPE chegou a mobilizar a rede, chamando um boicote, tanto com o lançamento das notas/frequência no Conexão, como com a aplicação das provas do SAERJ/SAERJINHO. A princípio, houve certa adesão, até porque estávamos em plena greve de 2011. Com o fim da greve e a inclusão destes quesitos na avaliação das metas das escolas, porém, a adesão foi diminuindo e hoje há um percentual bem alto de aplicação destas medidas.

Nossas entrevistas, num pequeno universo analisado, também revelaram que, por mais que o Plano de Metas separe as funções de elaboração e execução, alguns professores não seguem à risca o conjunto de orientações determinado pela SEEDUC. Portanto, não vemos uma relação mecânica entre o Plano de Metas e as alterações no trabalho docente. Sabemos que a realidade da sala de aula e o contato entre alunos, professores, IGT's, diretores, gestores e SEEDUC expressa uma realidade muito mais complexa. Não negamos os elementos estruturais, ao contrário, ressaltamos os aspectos que condicionam o professor dentro da lógica colocada pela SEEDUC, mas entendemos que as resistências, mesmo que por enquanto limitadas, podem também se mostrar mais potentes em outro contexto, e é importante não desprezarmos, na pesquisa, os sinais indicativos dessa possibilidade.

É necessário esclarecer que este trabalho nos permitiu avançar na compreensão de questões que há muito vinham nos provocando, mas também nos levou a perceber novos pontos de inquietação que não temos como enfrentar de imediato. Assim, se de um lado não podemos desconsiderar as nossas limitações objetivas e subjetivas para a conclusão deste trabalho, por outro lado, humildemente avaliamos que tenhamos contribuído para suprir algumas lacunas referentes à educação pública fluminense. Esperamos ter apresentado caminhos e percursos, que por mais que estejam delineados, ainda precisam de muita pesquisa para serem revelados, afinal, num programa de ação como o que foi analisado, não podemos desconsiderar o tempo de implementação. Como dizia o poeta e compositor Cazuzza, “o tempo não para” e diante disto as pesquisas devem prosseguir.

Por fim, gostaria de reafirmar que, para nós, docentes e militantes, o campo da educação pública pode e deve ser um campo de resistências e de ações contra hegemônicas que enfrentem esse quadro geral. Para isto, no entanto, precisamos conhecer e enfrentar as limitações diretamente impostas à educação pública, por meio do controle redutor da escola, de seus profissionais e dos alunos e suas famílias. Neste trabalho, buscamos conhecer essa

realidade, entender como ela vem sendo produzida e operada, para podermos contribuir de algum modo com o fortalecimento das lutas e formulações que historicamente vêm se organizando em outra perspectiva.

Como argumenta o historiador Eric Hobsbawm:

Vivemos num mundo conquistado, desenraizado e transformado pelo titânico processo econômico e tecnocientífico do desenvolvimento do capitalismo, que dominou os dois ou três últimos séculos. Sabemos ou pelo menos é razoável supor que ele não pode prosseguir ad infinitum, O futuro não pode ser uma continuação do passado, e há sinais tanto externamente como internamente, de que chegamos a um ponto de crise histórica. As forças geradas pela economia tecnocientífica são agora suficientemente grandes para destruir o meio ambiente, ou seja, as fundações materiais da vida humana. As próprias estruturas das sociedades humanas, incluindo mesmo algumas das fundações sociais da economia capitalista, estão na eminência de ser destruídas pela erosão do que herdamos do passado humano. Nosso mundo corre o risco de explosão e implosão. Tem de mudar. ...Se a humanidade quer ter um futuro reconhecível, não pode ser pelo prolongamento do passado ou do presente. Se tentarmos construir o terceiro milênio nessa base, vamos fracassar. E o preço do fracasso, ou seja, a alternativa para uma mudança da sociedade é a escuridão. (HOBSBAWM, 1995, p. 562).

REFERÊNCIAS

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

ADRIÃO, T.; GARCIA, T. Oferta educativa e responsabilização no PDE: o plano de ações articuladas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.38, n.135, set./dez. 2008.

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios para um debate ibero-americano. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, Lisboa, 09, p. 57-70, maio/ago. 2009.

_____. *Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.

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

_____. Na “Chapa quente”: implicações contemporâneas entre reestruturação da política social, mutações na esfera escolar e formação docente. In: *VII Seminário Redestrado*. Nuevas Regulaciones en América Latina, Buenos Aires, 2008.

_____; NEPOMUCENO, Vera Lucia Costa; SOUZA, Vitor Hugo. *Recomposição e governo do trabalho docente no contexto brasileiro: questões a partir dos nexos entre políticas de diferentes escalas*. Texto apresentado no II Encontro Luso-brasileiro sobre o Trabalho Docente e Formação, 2013.

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado*. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALTVATER, Elmar. *O fim do capitalismo como o conhecemos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, pp. 09-23.

ANJOS, Rosilene Amorim dos. Para que a avaliação do sistema educacional brasileiro? In: IX ANPED Sul – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012.

ANTUNES, A *dialética do trabalho*. 21. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. *Os Sentidos do Trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Boitempo.

APPLE, M.; TEITELBAUN, K. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo? *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 62-73, 1991.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre*. Imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

ARAÚJO, Luiz. *Os Fios Condutores do PDE são antigos, 2007*. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/jpe/article/view/15000>> Acesso em: 13 mar. 2013.

ASSUMPCÃO, E. A. C.; SOUZA, R. S. A política de controle público por meio da avaliação e a adoção dos exames como garantia de qualidade. In: III Congresso Internacional de Avaliação e o VII Congresso de Educação, 2013, Gramado. *Anais...* São Leopoldo: Unisinos 2013.

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

BANCO MUNDIAL. Brasil. *Estratégia de Assistência ao País para 2004-2007*. Tradução para o português de partes do documento oficial em inglês. Brasil: Banco Mundial. Disponível em: <<http://www.bancomundial.org.br>>. Acesso em: 01 fev. 2013.

BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno. *O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e os desafios da luta de resistência em defesa da escola pública*. Rio de Janeiro: SEPE, 2009.

BARRETO, R. G.; LEHER, R. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, D. A (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 39-60.

BASSO, Itacy Salgado. Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 19, n. 44, abr. 1998.

BONAMINO, A. M. C. de. *O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb): referências, agentes e arranjos institucionais e instrumentais*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2000.

_____. *Tempos de avaliação educacional: O SAEB, seus agentes, referências e tendências*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BRAGA, R. *A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista*. São Paulo: Boitempo; USP: Programa de Pós-graduação em Sociologia, 2012.

_____. Sob a Sombra do Precariado. In: MARICATO, E. et al. *Cidades Rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil*. São Paulo: Boitempo; Carta Maior, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

_____. 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] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Brasília, 2007.

_____. Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado, Brasília, DF, nov. 1995.

_____. Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1996.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e Capital Monopolista: A Degradação do Trabalho no Século XX*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1981.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: _____; SPINK, Peter Kevin (Orgs.). *Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial*. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma do estado dos anos 90: Lógica e mecanismos de controle. *Cadernos MARE da Reforma do Estado*, Brasília, n. 1, 1997.

_____. *Desenvolvimento e crise no Brasil*. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1975.

_____. Os avanços da Reforma na Administração Pública. *Cadernos MARE da Reforma do Estado*, Brasília, n. 15, 1998a.

_____. *Reforma do Estado para a Cidadania: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional*. Brasília: ENAP, 1998b.

_____. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília: ENAP, 1996.

_____. Uma resposta estratégica aos desafios do capitalismo global e da democracia. *Balço da Reforma do Estado no Brasil: A Nova Gestão Pública*, Brasília, 6 a 8 de agosto de 2002. Brasília: MP, SEGES, 2002. 294 p.

BROOKE, Nigel (Org.). *Marcos históricos na reforma da educação*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v.36, n.128, pp.377-401, maio/ago. 2006.

_____. Accountability Educacional en Brasil. Una Visión General. *Seminário Internacional Accountability Educacional: Posibilidades y Desafios para América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC. 2005

_____. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, 36, 128, pp. 377-401. 2006.

_____. Responsabilização educacional no Brasil. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1, 1, pp. 94-109. 2008.

CANEN, A. Avaliando a avaliação a partir de uma perspectiva multicultural. *Educação Brasileira: revista do CRUB*, Brasília, v. 27, n. 54, p. 95-114, 2005.

CARCANHOLO, Marcelo Dias; BARUCO, Grasiela Cristina da Cunha. A estratégia neoliberal de desenvolvimento capitalista: caráter e contradições. *Revista Praia Vermelha*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 1, p. 9-24, 2011.

_____. Inserção externa e vulnerabilidade da economia brasileira no governo Lula. In: MAGALHÃES, João Paulo de Almeida et al. *Os anos Lula: Contribuições para um balanço crítico 2003-2010*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

CARDOSO, Fernando Henrique. Reforma do Estado. In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos E SPINK, Peter. (Orgs.). *Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006.

CARNEIRO, Verônica Lima; MOREIRA, Carlos José de Melo. SOUZA, Michele Borges de; TAVARES, Pedro Henrique de Sousa. Reforma do estado e políticas educacionais no Brasil: repercussões das avaliações externas sobre o trabalho docente em instituições públicas e privadas. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, Buenos Aires, ano 4, n. 4, 2013.

CARNOY, Martins. A transformação do papel da educação secundária em países altamente desenvolvidos e na América Latina: da elite à massa para a escolarização universal. In: CONSED. *Coletânea Seminário Internacional Políticas Públicas do Ensino Médio*. São Paulo: CONSED, 1998.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CEPAL/UNESCO, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva com equidade*. Santiago: CEPAL/UNESCO, 1992.

COSTA, Áurea. Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: *A proletarização do professor: neoliberalismo na educação*. São Paulo: Instituto José Luiz; Rosa Sundermann, 2009.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci: Intervenções: o marxismo na batalha das ideias*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Gramsci: Um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

CUNHA, L. A. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez; Niterói: EDUFF; Brasília: FLACSO do Brasil, 1991.

_____. Os males do ziguezague. *Presença Pedagógica*, n. 6, p. 5-15, 1995.

DALMAS, Ângelo. *Planejamento participativo na escola: elaboração, acompanhamento e avaliação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

DAVIES, Nicholas. *Rede Estadual de Ensino do RJ é a que mais diminui no Brasil (-34,7%), na educação básica entre 2006 e 2012, com perda de, 516.471 matrículas, porém a rede privada do RJ foi a quarta que mais cresceu (193.73 matrículas, ou +22,5%), tornando –se a segunda maior rede privada do Brasil*. 2014. Disponível em: <<http://pt.slideshare.net/marciapereira71066/estudo-nicholas-davies>>. Acesso em: 18 maio 2014.

_____. *Governo Estadual do Rio de Janeiro favorece a privatização do ensino médio com redução de sua rede*. 2012.

DELORS, Jaques. *Educação – Um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para a Educação para o século XXI*. Paris: UNESCO, 1996.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Tradução de Leandro Konder. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

ENGELS, Friedrich. *Do socialismo utópico ao socialismo científico*. 1982. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000056.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2014.

ENGUITA, Mariano. *A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização*. Rio de Janeiro: Teoria e Educação, 1991.

FALCONI, Vicenti. *O Verdadeiro Poder*. Disponível em: <revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/verdadeiro-poder-falconi. Pdf>.

FAORO, Raimundo. *Os donos do poder: A formação do patronato brasileiro*. 5. ed. Porto Alegre: Globo, 1979.

FERNANDES, Florestan. *Sociedade de classes e subdesenvolvimento*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

_____. *A Revolução Burguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975a.

_____. *Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975b.

FERNANDES, Florestan. *A universidade brasileira: reforma ou revolução?* 2. ed. São Paulo: Alfa-Ômega Editora, 1979.

_____. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

_____. *Memória viva da educação brasileira*. Brasília: MEC-INEP, 1991.

FILGUEIRAS, Luiz. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. In: BASUALDO, Eduardo M.; ARCEO, Enrique (comp.). *Neoliberalismo y sectores dominantes: Tendências globales y experiencias nacionales*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, p. 379-404, 2012.

_____. Educadores versus reformadores empresariais: a disputa pela agenda educacional. *APASE*, São Paulo, v. XI, p. 14-18, 2012.

_____. *Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar do neotecnicismo?* In: III SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2010, Campinas. *Anais do III Seminário de Educação Brasileira: Plano Nacional da Educação: Questões Desafiadoras e Embates Emblemáticos*. Campinas: Unicamp, 2011.

_____. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.25, n. 86, p.133-170, abr. 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação Adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.28, n. 100, p.965-987, out. 2007.

FONTES, Virgínia. Sociedade Civil no Brasil Contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Orgs.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. 2. reimp. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010.

_____. *O Brasil e o Capital-Imperialismo: teoria e história*. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz; UFRJ, 2010, 388 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

_____. *Educação e Crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio et al. *Plano de Metas da Educação do Rio de Janeiro: do economicismo ao cinismo*. 2011. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=Noticia&Num=464>>. Acesso em: 13 mar. 2012

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

_____. (Org.). *Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____; SADER Emir. *Pós-Neoliberalismo: As políticas sociais e o Estado democrático*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GODOY, Maria Helena Pádua Coelho de; MURICI Izabela Lanna. *Gestão Integrada da Escola*. São Paulo: INDGE Tecnologia e serviços Ltda, 2009.

GOLDSTEIN, Harvey; WOODHOUSE, Geoffrey. Pesquisa sobre eficácia escolar e políticas educacionais. In: BROOKE, N.; SOARES, J. F. *Pesquisa em eficácia escolar: Origem e trajetórias*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*, vol. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

_____. *Cadernos do cárcere*, vol.12: apontamento e notas esparsas para um conjunto de ensaios sobre a história dos intelectuais. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1989.

_____. *Cadernos do cárcere*, vol.5: II Risorgimento italiano. Para uma história das classes subalternas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRINSPUN, Mirian Paura S. Zippin. Avaliação institucional. *Ensaio: avaliação, política pública, educação*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 31, abr./jun. 2001.

HADJI, C. *A avaliação – regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora, 1994.

_____. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

HOFFMANN, J. *Avaliação: mito & desafio*. Porto alegre: Mediação, 1998.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos Extremos: O breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. *Como mudar o mundo: Marx e o marxismo*. São Paulo: Companhia das letras, 2011.

HARVEY, David et al. *Cidades Rebeldes: Passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2013.

IANNI, Octávio. *A ideia de Brasil moderno*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

KUENZER, Acácia. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobranter. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

LASKI, H. J. *O manifesto comunista de Marx e Engels*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

LEAL, Maria Edith Pereira. *O Programa Nova Escola-Avaliação Institucional nas escolas da rede do Estado do Rio de Janeiro (2000-2001)*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, 2004.

LEHER, R.; SADER, Emir. Público, estatal e privado na reforma universitária. *Fírgoa - Universidad pública, espazo comunitário*, v. 1, p. 1-30, 2006.

LELIS, Isabel; XAVIER, Libania. O ofício docente na voz de suas lideranças sindicais. In: _____; NASCIMENTO, M. G. (Orgs.). *O trabalho docente no século XXI: quais perspectivas?*. Rio de Janeiro: Forma e Ação, 2009.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. *O Imperialismo, fase superior do capitalismo*. Lisboa: Edições Progresso, 1984.

LESSARD, Claude. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n.94, p.201-227, jan./abr. 2006.

LIMA, R. S. P. Programas de responsabilização de professores: análise crítica dos fundamentos teórico-conceituais. *Série CEDE de Textos para Discussão*, n. 42, maio 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Quem defende os PCN para o ensino médio? In: _____; MACEDO, Elizabeth. *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez. 2006

LOWENTHAL, Abraham F. Os Estados Unidos e a América Latina: além da era Reagan. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, São Paulo, n.18, ago. 1989.

MACHADO, L. *Capital Humano*. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. *Dicionário: Trabalho, Condição e Profissão Docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MAROY, Christian. Note de synthèse. Les evolutions du travail enseignant en France et en Europe: facteurs de changement, incidances et resistances dans l'enseignement secondaire. *Revue Française de Pédagogie*, n.155, p.111-142, avril-mai-juin 2006.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*, Livro I: O processo de produção do capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. Manuscritos econômicos e filosóficos. In: FROMM, Erich. *Conceito marxista do homem*. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

MATTOS, M. B. *E.P. Thompson e a tradição de crítica ativa do materialismo histórico*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

MATTOS, M. B. E.P. *Novos e Velhos sindicalismos. Rio de Janeiro (1985/1988)*. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 1998.

MELLO, Guiomar Namó de. *Cidadania e competitividade*. São Paulo: Cortêz, 2005.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MICHAELIS: *Dicionário prático inglês-português/português-inglês*. São Paulo: Melhoramentos, 1988.

MIRANDA, Kênia. *As lutas dos trabalhadores da educação: do novo sindicalismo à ruptura com a CUT*. 2011. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2011.

MOREIRA, Herivelto Moreira; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. *Currículo, cultura e sociedade*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NAJJAR, Jorge. *A disputa pela qualidade da escola: uma análise do Programa Nova Escola do Estado do Rio de Janeiro*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2004.

NEPOMUCENO, Vera L. da Costa. *Por que a educação do estado do Rio de Janeiro vai mal?* 2011. Monografia (Especialização em Ensino de Políticas Públicas e Projetos Socioculturais em Espaços Escolares) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2011.

NEVES, Lucia Maria (Org.). *A nova pedagogia da hegemonia-Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Lucia Maria. *O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2002.

NÓVOA, Antonio. O regresso dos professores In: Portugal 2007 - Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida, Lisboa, 2007. *Comunicações: Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida*. Lisboa: Presidência portuguesa do Conselho da União Europeia, 2007.

_____. Os professores e o novo espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Dalila (Org.). *Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Política educacional e re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto Latino-americano. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.28, n.99, p. 355-375, 2007.

OLIVEIRA, Dalila. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, especial 1, p.17-35, 2010.

_____. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p.1127-1144, set./dez. 2004.

_____; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). *Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

OLIVEIRA, Francisco. *Crítica à razão dualista: o ornitorrinco*. São Paulo: Boitempo, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal. *Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90*. São Paulo: Xamã, 2003.

PETERSON, Paul E; WEST, M. R. *No Child Left Behind? The Politics and Practice of School Accountability*. Washington: Brookings, 2003.

PINHO, José Antonio Gomes de, SACRAMENTO, Ana Rita Silva. Accountability: já podemos traduzi-la para o português? *Revista de administração pública – RAP*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 6, p. 1343-1368, nov./dez. 2009

PREAL. Un llamado a la responsabilidad por los resultados. Rendición de cuentas en educación/ nº 1. *Formas & Reformas de la Educación*. Série Políticas, 5, 15, 4p. 2003.

PRZEWORSKI, Adam. Sobre o desenho do Estado: uma perspectiva agent x principal. In: BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, P. (Orgs.). *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

RAVITCH, Diane. *Vida e morte do grande sistema escolar americano*. Rio Grande do Sul: Ed Sulina, 2011.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). Decreto nº 42.793, de 06 de janeiro de 2011. Estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – Secretaria de Estado de Educação – Seeduc e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 07 jan. 2011.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). Decreto nº 25.959, de 12 de janeiro de 2000. Institui o Programa Estadual de reestruturação da Educação Pública – Programa Nova Escola e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro: Leis Ordinárias. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 2000.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). Decreto nº 26.458, de 07 de junho de 2000. Altera dispositivos do Decreto nº 25.959 de 12 de janeiro de 2000, que instituiu o Programa Estadual de Reestruturação da Educação Pública - Programa Nova Escola e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro: Leis Ordinárias, *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 2000.

ROLNIK, Raquel, As vozes das ruas: as revoltas de junho e suas interpretações. In: MARICATO, E. et al. *Cidades Rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2013.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, p. 717-738, 2013.

ROSAS, W de Barros. Nova Escola e o Congresso de Mendes, acesso em 23 de maio de 2013. Disponível em: < <http://www.mundodosfilosofos.com.br/artigos.htm> >

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Mariana. *Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia: Disputas e “consensos” no Conselho Nacional de Educação*, 2011. 221f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

SANTOS, Sebastião Luiz Oliveira. *As políticas educacionais e a reforma do estado no Brasil*. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

SANTOS NETA, Maria do Carmo. A formação docente: uma contribuição á relação aluno aprendizagem no processo ensino-aprendizagem. In: PORTES, Écio Antônio (Org.). *Diálogos sobre ensino, educação e cultura*. Rio de Janeiro: E-papers, 2006.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica*. ...Saviani. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. *A nova Lei da Educação: LDB – Trajetórias, limites e perspectivas*. São Paulo: Autores Associados, 1991.

_____. *PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação: uma crítica da política do MEC*. Campinas: Autores Associados, 2009.

SILVA, Andréia Ferreira da. Plano de desenvolvimento da educação (PDE), avaliação da educação básica e desempenho docente. *Jornal de Políticas Educacionais*, n. 08, pp. 63-73, jul./dez. 2010.

SCHEDLER, Andreas. Conceptualizing accountability. In: _____; DIAMOND, L.; PLATTNER, M. F. (Eds.). *The self-restraining state. Power and accountability in new democracies*. London: Lynne Rienner Publishers, 1999.

SHIROMA, Eneida, MORAES; Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Amanda Moreira da. *A Precarização do Trabalho Docente numa microrrealidade da Educação Pública Fluminense*. 2012. Monografia (Especialização em Ensino de Políticas Públicas e Projetos Socioculturais em Espaços Escolares) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

_____. *Valores e usos do tempo dos professores: A (con)formação de um grupo profissional*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SGUISSARDI, Valdemar. Reforma universitária no Brasil, 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 96, p. 1.021-1.056, número especial, out. 2006.

_____; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. *Novas Faces da Educação Superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. *Novas Faces da Educação Superior no Brasil – Reforma do Estado e Mudança na Produção*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora e Editora da Universidade São Francisco, 2001.

SOUTO, Jorge Luiz. A vez do direito social e da descriminalização dos movimentos sociais. In: MARICATO, E. et al. *Cidades Rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil*. São Paulo: Boitempo; Carta Maior, 2013.

SOUZA, J. A. G. *Avaliação X relações de poder: um estudo do Projeto Nova Escola/ Rio de Janeiro*. 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007.

SOUZA, Mário Luiz de. *Imprensa e hegemonia: como a folha de São Paulo trabalhou a reforma educacional do primeiro governo de FHC*. 2002. 241f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói. 2002.

_____. *As letras e o consenso: burguesia, educação, imprensa e hegemonia*. 2010. 361f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

TARDIF, M. LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, Albano. *Greve geral dos servidores públicos municipais do Rio de Janeiro: Luta de classes no processo de implantação da política neoliberal no município do Rio (entre 1987 e 1989)*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

THOMPSON, E. P. Folclore, Antropologia e história social. In: *As peculiaridades dos ingleses e outros artigos*. Campinas: Unicamp, 2001. p. 227–267.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 29, n. 102, p. 159–180, 2008.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: UNESCO, 1990.

VAINER, C. Quando a cidade vai às ruas. In: MARICATO, E. et al. *Cidades Rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil*. São Paulo: Boitempo; Carta Maior, 2013.

ZIZEK, Slavoj. Problemas no Paraíso. In: MARICATO, E. et al. *Cidades Rebeldes: passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil*. São Paulo: Boitempo; Carta Maior, 2013.

SITES E DOCUMENTOS CONSULTADOS

Adicional de qualificação do magistério 2013. Disponível em: <www.seperj.org.br>. Acesso em: 14 abr. 2014.

ALERJ aprova incorporação do Nova Escola preservando plano de cargos. *Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 09 set. 2009. Disponível em: <http://www.alerj.rj.gov.br/common/noticia_corpo.asp?num=31740>. Acesso em: 16 jan. 2014.

BRASIL. Dados referentes aos índices e legislações federais. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar>> <<http://www.educacao.mg.gov.br/see/simave.htm>> <<http://www.educacao.mg.gov.br/see/simave.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2012.

CABRAL anuncia novo secretário de Educação do Rio. *G1*, Rio de Janeiro, 05 out 2010. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2010/10/cabral-anuncia-novo-secretario-de-educacao-do-rio.html>>. Acesso em 25 set. 2014.

DEPUTADO pretende esgotar discussão sobre nova escola em até 45 dias. *Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 28 ago. 2009. Disponível em: <http://www.alerj.rj.gov.br/common/noticia_corpo2.asp?num=31492>. Acesso em: 10 jun. 2013.

Entrevistas com profº GAMA, Nova Escola: erros e acertos do programa. Disponível em: <http://www.folhadirigida.com.br/htmls/Hotsites/Professor_2003/Cad_04/DebatFranciscoTSergioPZacariaJ_N01.html>. Acesso em: 24 ago. 2013.

PAIVA NETO, Antônio José Vieira de. Entenda para que servem o SAERJ e o SAERJINHO. *Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC*, Rio de Janeiro, 22 set. 2011. Entrevista concedida ao portal do Governo do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=616581>>. Acesso em: 14 mar. 2012

ESCÓSSIA, Fernanda da. Benedita enfrenta vaias e protestos durante greve de professores. *Folha de S. Paulo*, Rio de Janeiro, 11 abr. 2002. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u49210.shtml>>. Acesso em: 6 fev. 2014.

GESTRADO - GRUPO DE ESTUDOS SOBRE POLÍTICA EDUCACIONAL E TRABALHO DOCENTE. Disponível em: <<http://www.gestrado.org>>. Acesso em: 02 ago. 2012.

GOIÁS, Secretaria de Estado de Educação. **Jornal Valor Econômico destaca planos da Seduc-GO**. 2011. Disponível em:
<<http://www.educacao.go.gov.br/imprensa/?Noticia=2536>>. Acesso em: 14 mar. 2013.

Entrevista do secretário de Educação do Rio de Janeiro, Wilson Risolia, concedida ao jornal Folha Dirigida, onde apresenta um resumo dos principais pontos do Plano de Metas. Disponível em: <<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/374646/DLFE-23504.pdf/decreto427882011.pdf>>. Acesso em: 07 maio 2012.

PARCEIROS DA EDUCAÇÃO. *A transformação da qualidade da educação básica no Brasil. 2010*. Disponível em:
<http://www.parceirosdaeducacao.org.br/evento_propostas/pdf/transformacao.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2012

RIO DE JANEIRO (ESTADO). *Consolidação do SAERJ*. Disponível em:
<www.rj.gov.br/web/seeduc> e <www.saerj.caedufjf.net/saerj>. Acessos em: 13 mar. 2012.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). *Currículo Mínimo*. Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. 2011a. Rio de Janeiro, 17 de janeiro de 2011. Disponível em:
<http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/portugues_livro_v2.pdf> Acesso em: 23 jun. 2011

_____. *Livro de Governança (livro branco)*. Disponível em:
<<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/912504/DLFE47638.pdf/LIVRODEGOVERNANCA2.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2012.

_____. Educação lança currículo mínimo nas unidades de ensino. Secretaria de Estado de Educação. 2011b. Rio de Janeiro, 11 de fevereiro de 2011. Disponível em:
<<http://www.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?articleid=353541>> Acesso em: 20 jun. 2011.

_____. Portal da Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro. Disponível em:
<www.educacao.rj.gov.br>. Acesso em: 30 jan. 2013.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Um Panorama da Educação do Estado do Rio de Janeiro*. Disponível em:
<http://download.rj.gov.br/documentos/10112/930356/DLFE-48311.pdf/Cafe2012_v2.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2013

_____. Portal da Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro. Disponível em:
<www.educacao.rj.gov.br>. Acesso em: 17 maio 2013.

_____. *SAERJ/ SAERJINHO/ IDERJ*. Disponível em:
<<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=843535>>. Acesso em 24 jul. 2014.

SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (SEPE/RJ). *Tabela salarial do magistério 2013*. <www.seperj.org.br>. Acesso em: 13 maio 2013.

SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (SEPE/RJ). *Cartilha da Greve*. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim220.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2013

_____. Conquistas das greves. Disponível em: <<http://sepeangra.blogspot.com.br/2013/08/conquistas-dos-profissionais-da.html>>. Acesso em: 19 out. 2012.


SCHUMACKER, Vanessa. *Comissão de Educação é contra política de certificação de professores*. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 13 nov. 2013. Disponível em: <http://www.alerj.rj.gov.br/common/noticia_hist.asp?mes=11&ano=2013> Acesso em: 11 mar. 2014.

VIEIRA, Letícia. Secretária de Educação, Tereza Porto, é surpreendida pela substituição. *Extra*, Rio de Janeiro, 06 out. 2010. Disponível em: <<http://extra.globo.com/noticias/rio/secretaria-de-educacao-tereza-porto-surpreendida-pela-substituicao-362893.html#ixzz31z3X6ahV>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

ANEXO A – Carta do candidato Sérgio Cabral enviada para casa dos profissionais de educação

ANEXO 1

**Carta enviada pelo então candidato Sergio Cabral
para a casas de milhares de professores**



Rio de Janeiro, 23 de setembro de 2006

Caro(a) Professor(a):

Como candidato a Governador do Estado, elegi como prioridade no meu governo a educação, pois penso que não se constrói uma nação sem que se dê uma formação adequada às crianças e aos jovens.


Acredito que a melhoria do sistema educacional se faz, além dos investimentos na infraestrutura de sala de aula, com o investimento no professor. Só é possível se oferecer às nossas crianças e aos nossos jovens uma educação de qualidade com professores bem remunerados, capacitados, motivados e com a garantia do recebimento de aposentadoria e pensão dignas.

É por isso que me dirijo a você para assumir os seguintes compromissos, que considero mais importantes, na área da educação:

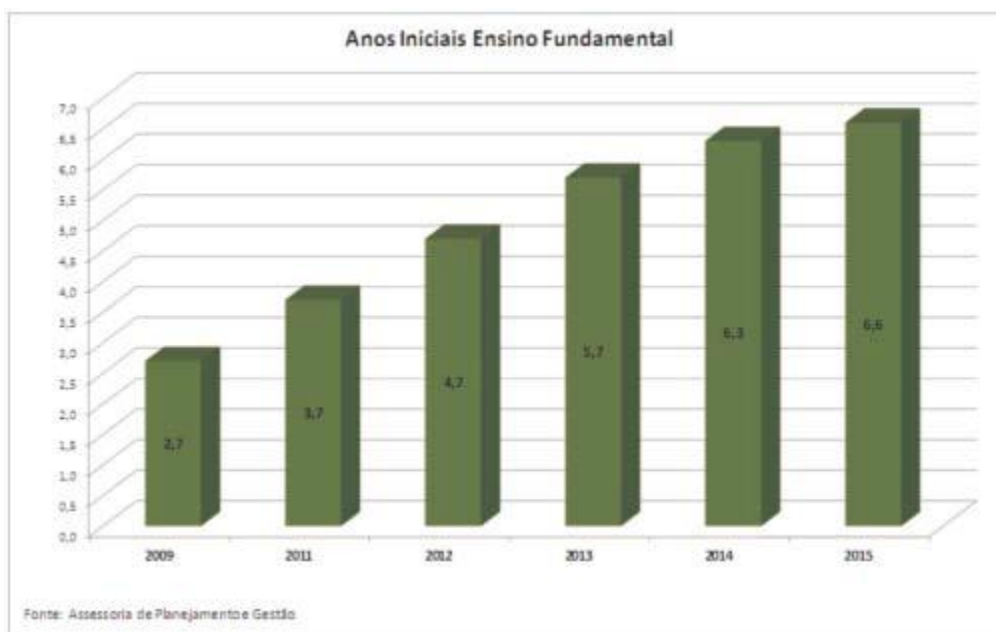
- Reposição das perdas salariais dos últimos 10 anos;
- Manutenção do atual plano de carreira com a inclusão dos professores de 40 horas;
- Descongelamento do plano de carreira dos funcionários administrativos;
- Fim da política de gratificação do Nova-Escola e incorporação do valor da gratificação ao piso salarial;
- Fim da política de abonos;
- Abono das greves e paralisações;
- Fim das terceirizações e contratos precários e abertura imediata de concurso público para professores e funcionários.

Minha vida pública é pautada pela independência. Não tenho compromisso com absolutamente ninguém, a não ser com o povo do meu Estado. A Secretaria de Estado de Educação do meu Governo terá como titular pessoa com histórico na área de educação e vínculos com o magistério.

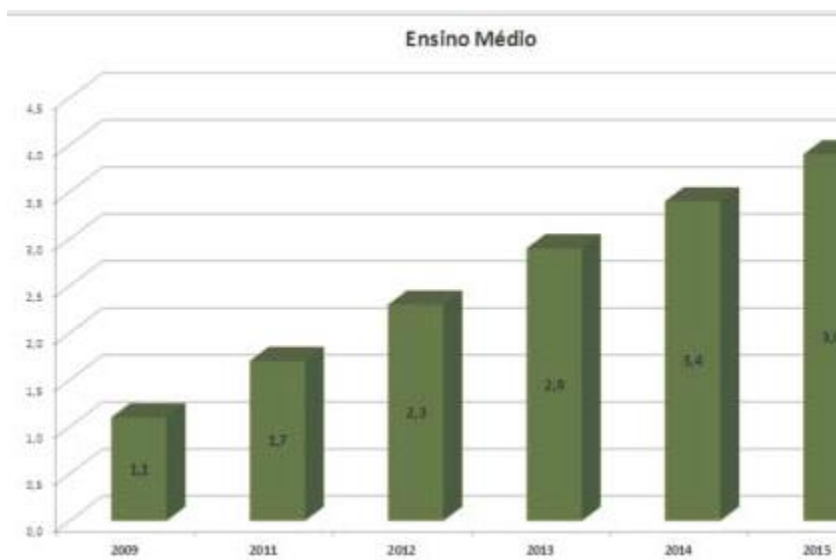
Conto com o seu voto para Governador. O meu compromisso é o de fazer da educação do Estado do Rio de Janeiro um modelo para todo o País.


SÉRGIO CABRAL

ANEXO B – Metas do IDERJ para o ensino regular



Fonte: Assessoria de Planejamento e Gestão

ANEXO C – Metas do IDERJ para o Ensino Médio

Fonte: Assessoria de Planejamento e Gestão

ANEXO D – Da coluna Informe do Dia, do jornalista Fernando Molica

Jornal O Dia, 08.09.11 às 01h12

Informe do Dia: Estado suspende benefício para professores

Rio - A Secretaria Estadual de Educação decidiu suspender o pagamento de R\$ 500 no cartão auxílio-qualificação de professores para o mês de outubro. A decisão foi tomada depois de uma advertência do Ministério Público Estadual para o uso indevido do benefício.

O cartão — criado para a aquisição de materiais pedagógicos e participação em atividades culturais — foi utilizado, por exemplo, em compras num supermercado. De acordo com a Secretaria, 20% dos professores usaram o auxílio de forma irregular no mês de julho.

Jornal O Dia, 09.09.11 às 01h41

Informe do Dia: Deputado critica suspensão de benefício à professores

Rio - Presidente da Comissão de Educação da Alerj, deputado Comte Bittencourt (PPS) criticou a suspensão do pagamento do auxílio-qualificação pelo governo estadual. Diz que os professores serão prejudicados por causa de uma minoria: “a punição deveria ser só para os 20% que erraram”.

ANEXO E – Instituto de desenvolvimento Gerencial: Material de apoio

INSTITUTO DE DESENVOLVIMENTO GERENCIAL



MATERIAL DE APOIO

CURSO GESTÃO INTEGRADA DA ESCOLA - GIDE

CASO: ESCOLA ESTADUAL JUSCELINO KUBTISCHEK

A Escola Estadual Juscelino Kubitschek irá implementar em 2011, a Gestão Integrada da Escola. No início do ano recebeu uma diretora nova, que foi formada na metodologia. A diretora precisou conhecer a realidade da escola e, para isso, realizou um diagnóstico geral por meio de análise do ambiente e resultados.

DADOS GERAIS DA ESCOLA JK

Dados Gerais da Escola – Ano base 2010	
Nome da Escola	Escola Estadual Juscelino Kubitschek
Níveis de Ensino	Ensino Fundamental II e Ensino Médio
Total de dias letivos	200
Número total de alunos	2400
Turnos de funcionamento	3
Metas na atividade fim	Não
Preenchimento dos dados do censo	Sim
ENEM - Média da escola (Pontuação Máx: 1000)	600
IDEB Anos Finais Ensino Fundamental	2,9
Prova Brasil 9º ano/9 Matemática (Pontuação Máx: 375)	280
Prova Brasil 9º ano/9 Português (Pontuação Máx: 350)	180
Indicador de Desempenho no SAERJ EF II (ID) - (Pontuação Máx 10)	4,9
Indicador de Desempenho no SAERJ EM (ID) - (Pontuação Máx 10)	5,7

Características da escola	
Perfil dos alunos	Trabalhadores
Perfil das famílias	Carentes, formada por pais pouco escolarizados
Frequência de reuniões realizadas pela escola	Bimestrais
Projeto Político Pedagógico	Atualizado em 2010
Registro de casos de violência	Sim, principalmente furtos
Organismos colegiados	Não existem
Prestação de contas para a comunidade	Não é realizada
Uso de drogas	Não há registros
Gravidez na adolescência	Existem casos de alunas grávidas

Foi observado que a escola não estava conseguindo desenvolver um trabalho pedagógico de boa qualidade. Apesar de haver observância das diretrizes curriculares estaduais, nem todos os professores eram comprometidos com o conteúdo a ser desenvolvido. Além disso, não havia momentos de planejamento coletivo e os conteúdos eram trabalhados de forma fragmentada, não contemplando a formação de atitudes nos alunos, apesar da escola ter optado por uma linha de abordagem pedagógica multidimensional.

Os alunos reclamavam das aulas pouco atrativas, embora tivessem destacado o trabalho de 35 professores que tinham o cuidado de tornar suas aulas atrativas, utilizando técnicas diferenciadas.

30% dos alunos matriculados estavam fora da faixa etária por motivo de repetência e abandono.

Foi inaugurado recentemente um campus da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, próximo à região, o que foi muito positivo, pois os alunos da escola demonstraram interesse em ingressar em universidades. Dos 100 alunos que se inscreveram no último vestibular, 52 foram aprovados.

Em relação à violência foram observadas ocorrências consideradas graves, como furtos e roubos, em 15 dias registrados no livro de ocorrências da escola. Já em relação à gravidez na adolescência, entre as 1200 alunas entre 12 e 17 anos, foram observados 5 casos de gravidez no ano de 2010.

A discriminação não é considerada um ponto crítico da escola. Foram registradas 2 queixas relativas à discriminação durante todo o ano por um aluno do turno matutino e um noturno.

Para buscar um maior acompanhamento por parte dos pais dos alunos no processo educacional, a escola JK realizou reuniões após cada etapa avaliativa, mas nem sempre os

pais compareceram devido a maioria deles residirem em outras cidades e trabalharem durante o dia. De 2400 convocações de pais e/ou responsáveis para reuniões de acompanhamento pedagógico, foram 800 comparecimentos. Muitas vezes os pais só compareciam quando sabiam que o filho seria reprovado.

Em 2010, a comunidade escolar da Escola JK era composta por 2620 pessoas, sendo: 55 funcionários, 165 professores e 2400 alunos. No final de fevereiro o quadro de professores em exercício já estava completo.

No levantamento realizado nas 60 turmas da escola pela coordenadora pedagógica e diretora adjunta, foram levantadas algumas informações complementares:

Total de Planos de Curso necessários	1140
Total de Planos de Curso executados	440
Total de faltas/dia dos professores	3000
Conteúdos previstos no Currículo Mínimo	504
Conteúdos cumpridos no Currículo Mínimo	192
Número de professores que elaboraram pelo menos um padrão	72
Número total de faltas dos alunos	10000

Em relação à prestação de contas, levantou-se que todas as 4 prestações de contas dos repasses recebidos foram enviadas no prazo definido.

Para complementar o diagnóstico, a secretária da escola realizou um levantamento do histórico dos dados dos alunos para que a diretora pudesse analisar o desempenho e perfil desses alunos.

Histórico da Escola						
Ano	Nível	Turno	Aprovados	Reprovados	Abandono	Transferidos
2008	EF	Diurno	580	95	125	10
2008	EF	Noturno	510	135	155	18
2008	EM	Diurno	345	35	20	9
2008	EM	Noturno	240	100	60	8
2009	EF	Diurno	600	90	110	5
2009	EF	Noturno	550	110	140	14
2009	EM	Diurno	360	30	10	6
2009	EM	Noturno	270	80	50	8
2010	EF	Diurno	430	90	280	10
2010	EF	Noturno	370	90	340	11
2010	EM	Diurno	210	50	140	4
2010	EM	Noturno	180	30	190	3

A Escola Estadual JK optou pelo regime de avaliações e recuperações bimestrais, conforme mostra a tabela abaixo. No final do ano, do total de alunos, 800 conseguiram ser aprovados sem progressão parcial.

Turma	Total de alunos	1ª etapa (Médias)		2ª etapa (Médias)		3ª etapa (Médias)		4ª etapa (Médias)	
		Perdidas	Recuperadas	Perdidas	Recuperadas	Perdidas	Recuperadas	Perdidas	Recuperadas
6º ano/9	460	140	80	180	80	140	80	180	130
7º ano/9	400	240	190	210	150	240	190	320	100
8º ano/9	355	160	140	230	190	160	140	150	40
9º ano/9	385	150	50	280	120	150	50	160	90
1º EM	300	200	60	140	50	200	60	190	110
2º EM	270	130	80	150	90	130	80	100	30
3º EM	230	100	40	180	60	100	40	90	20
Total	2400	1120	640	1370	740	1120	640	1190	520

VARIÁVEIS CONDIÇÕES AMBIENTAIS

Com base em sua crença de que a melhoria dos resultados pedagógicos começa por uma escola limpa, organizada onde se valoriza o respeito entre as pessoas, a nova diretora decidiu avaliar também a estrutura física e o ambiente escolar.

Ao invés de analisar a situação com base nas informações, ela convidou algumas pessoas para dar uma volta na escola de uma forma diferente de todos os dias, com o seguinte apelo: “Eu gostaria que todos nós olhássemos a escola como se fosse a primeira vez que ali entrássemos. Vamos olhar com uma visão de raio-X”.

O pessoal aceitou o convite e aproveitou também para fazer algumas fotos.

A portaria da escola possui a identificação visível, limpa e bonita (1). Os muros internos e externos foram pintados, recentemente, pelos próprios alunos, segundo nos informou o porteiro que controla a entrada e saída dos alunos.

Em seguida, foram observar o pátio e verificaram a seguinte situação: o pátio estava sujo, com lixo espalhado pelo chão, apesar de haver lixeiras em todos os ambientes. Também foi observado que o piso continha muitos buracos e a área livre da escola estava sendo utilizada como “cemitério de carteiras”, acumulando materiais desativados e matos.



Quando entraram no banheiro feminino, identificaram que não era disponibilizado papel e sabão, além do mau cheiro causado pela falta de higiene e infiltrações. O teto estava com rachaduras e as portas e paredes pichadas, apesar dos cartazes de conscientização.



Saindo dos banheiros, o grupo se dirigiu à refeitório, pedindo licença para olhar a cozinha. O que se viu foi baldes de limpeza com água, panos sujos, alimentos caídos atrás do botijão de gás e outros itens muito desfavoráveis à higiene que podem causar doenças.

Saíram dali e foram à biblioteca.

Os livros estavam empilhados no chão de forma Desorganizada por falta de prateleiras suficientes.

A Diretora se assustou ao ver a pilha de livros empoeirada que não havia sido distribuída.

E questionou:

- Por que estão aqui?
- Porque sobraram, respondeu a bibliotecária.
- E por que não foram repassados para outra escola?
- Ninguém falou que era para fazer isto, então deixamos aí. Podemos precisar deles no próximo ano.



Havia espaço com mesas e cadeiras para os alunos, embora a biblioteca não fosse bem frequentada.

O grupo percebeu que na escola não havia sala de informática e nem computadores disponíveis para os alunos.

Foram então visitar as salas de aula, mesmo os alunos estando no intervalo, as carteiras estavam organizadas, porém pichadas com caneta e objetos cortantes e as luzes e ventiladores estavam ligados sem a presença dos alunos. As janelas apresentavam alguns vidros quebrados podendo gerar acidentes e não possuíam cortinas, o que impossibilitava a visualização do quadro. Também foram observados que o número de alunos por turma era incompatível com o número de carteiras.

Após a visita as salas de aula, foram à secretaria onde encontraram um ambiente escuro e com muita desorganização, inexistência de arquivos e mesas desorganizadas com documentos de alunos espalhados.

Já na sala dos professores, o ambiente estava arejado e os armários identificados, mas na mesa havia trabalhos da Feira de Ciências do bimestre passado.

Foi observado que os alunos, professores e funcionários apresentavam vestimentas adequadas.

A Diretora convidou os representantes de turma para uma reunião, apesar da escola não ter esta prática.

- Gostaria que vocês me respondessem: Vocês estão satisfeitos com a escola, gostam das aulas, os professores são freqüentes e pontuais? Enfim, vocês têm aproveitado bem o tempo em que estão na escola?

- É... a escola tem merenda todos os dias.

- Mas e as aulas, os professores? - Insiste a Diretora.

- Nós gostamos muito da quadra de esportes, pois ela é coberta e acabou de ser reformada.
- Mas vocês não querem falar das aulas?
- Ah, Diretora, não adianta falar mais. Sempre fica do mesmo jeito. Não temos mais esperança de mudança por aqui. Há dias que chegamos à escola prontos para assistir aula e não tem professor... Isso desanima a turma toda.

Após o levantamento de informações realizado, a diretora reuniu representantes da comunidade escolar e divulgou a implementação da GIDE – Gestão Integrada da Escola.

Você deve se colocar no lugar da diretora e, junto com a equipe, realizar os exercícios propostos.

CADERNO DE EXERCÍCIOS - ESCOLA ESTADUAL JUSCELINO KUBTISCHEK

PRÁTICA 1 – Elaboração do Marco Referencial da Escola JK

O Marco Referencial expressa o rumo, o horizonte, a direção da escola. O Marco Referencial é desdobrado em: Marco Situacional, Marco Doutrinal ou Filosófico e Marco Operativo. Você faz parte da equipe diretiva e tem como desafio analisar o Marco Referencial, sublinhando os pontos que condiz com a realidade da escola JK.

MARCO SITUACIONAL - Análise geral do ambiente no qual a escola está inserida.

A) *QUADRO DE PERCEPÇÕES* – Análise Macro do Ambiente

Percepção da Realidade	Aspectos Positivos	Aspectos Negativos
Mundo	<ul style="list-style-type: none"> - Acesso facilitado ao conhecimento e às oportunidades. - Mudança da mentalidade das lideranças com foco no desenvolvimento das pessoas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desperdício de recursos naturais. - Alto índice de desigualdade social.
Ser Humano	<ul style="list-style-type: none"> - Conscientização para o resgate dos valores na formação da cidadania. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de ética no mundo profissional e pessoal. - Excesso de individualismo.
Educação	<ul style="list-style-type: none"> - Consenso sobre a urgência da melhoria do nível educacional brasileiro. - O despertar para a gestão educacional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Clima desfavorável ao processo ensino-aprendizagem. - Baixa qualificação dos profissionais da educação. - Carência de conhecimentos gerenciais.

B) **QUADRO SÍNTESE I** - Quadro síntese da visão geral da realidade sócio-econômica do país.

Situação Econômica	Tecnologia	Mídia	Valores universais
<ul style="list-style-type: none"> - Economia globalizada. - Dívida externa. - Juros altos. - Desemprego. - Renda familiar baixa. - Concentração de renda. - Maior participação da mulher no mercado de trabalho. - Aumento do trabalho de menores. - Sociedade marcada pelo consumismo. - Demanda de maior escolaridade pelo mercado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Avanço tecnológico em áreas específicas no País. - Carência de recursos tecnológicos na área educacional. - Falta de capacidade técnica dos profissionais para utilização dos equipamentos. - Avanços científicos na medicina. - Facilidade e deslocamento/intercâmbio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Meios de comunicação sem compromisso com os valores, veiculando a violência, criminalidade (disséminação de contra-valores sem uma postura crítica). - Dificuldade de acesso a informação (revistas, livros, internet). 	<ul style="list-style-type: none"> - A educação contempla de forma pouco explícita o trabalho com valores (conteúdos atitudinais): - Honestidade. - Respeito. - Amor. - Paz. - Cooperação. - União.
Educação	Estrutura Familiar	Parceria Família-Escola	Outros
<ul style="list-style-type: none"> - Alto índice de analfabetismo no Brasil - Universalização do ensino fundamental. - Baixa qualidade do ensino. - Alto índice de repetência e abandono. - Despertar para a gestão da escola. - Falta de recursos materiais. - Carência de método gerencial na educação. - Capacitação deficiente dos profissionais da educação. - Aplicação do IDEB. 	<ul style="list-style-type: none"> - Família com estrutura diferenciada. - Poucos filhos - Pouca convivência entre pais e filhos. - Pais alienados das necessidades dos filhos. - Falta de visão de pais e filhos sobre o futuro e a importância da educação nesse contexto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciativas isoladas de abertura de espaços. - Pouca interação entre família e escola. - Omissão dos pais nas questões levantadas pela escola. 	

MARCO DOUTRINAL - Corresponde à direção, ao horizonte maior da escola. É a proposta de sociedade, pessoa, educação que a escola assume.

Que tipo de sociedade queremos construir?	Uma sociedade justa, igualitária, com finalidade de acesso à informação e tecnologia, menos violenta e mais cooperativa.
Que tipo de pessoa queremos ajudar a formar?	Indivíduo cidadão, consciencioso, ético, ciente de suas responsabilidades com o meio ambiente e sociedade.
Que finalidades queremos para a Educação? Que papel desejamos par a Escola em nossa realidade?	Formação de uma sociedade participativa e questionadora, preparando os alunos para o exercício da cidadania, a convivência familiar e a qualificação para o trabalho.

MARCO OPERATIVO - Composto pelos critérios de ação específicos para os aspectos relevantes da escola, que nortearão o trabalho administrativo e pedagógico da Escola.

A) *QUADRO SÍNTESE I* – Resumo das Diretrizes Pedagógicas.

Conteúdos	Metodologia	Planejamento
<ul style="list-style-type: none"> - Conteúdos conceituais (fatos, dados, conceitos e princípios), procedimentais (habilidades, estratégias e técnicas) e <u>atitudinais</u> (atitudes, valores e normas). - Competências, atitudes e habilidades previstas nos <u>PCNs</u> ou Currículo Mínimo, de acordo com a idade e ano de ensino a que se destinam. 	<ul style="list-style-type: none"> - Questões organizacionais (tempo, espaço, seleção de material). - Questões didáticas (autonomia, diversidade, disponibilidade para aprendizagem). Exemplos: <ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem com foco em resultados. - Valorizar experiências e diferenças individuais dos alunos. - Diversificar materiais didáticos e locais de aprendizagem. - Diversificar linguagens e técnicas. - Utilizar abordagem interdisciplinar e contextualizada. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover sessões de planejamento coletivo de plano de curso/projetos. - Enfatizar a interdisciplinaridade. - Resgatar os conhecimentos prévios dos alunos. - Contextualizar conteúdos e as experiências do cotidiano. - Registrar melhores práticas. - Adotar modelo padrão de plano de curso contemplando os fatores de sucesso: <ul style="list-style-type: none"> - Conteúdo programático - Objetivo/competências a serem desenvolvidas. - Formas de avaliação. - Passos cruciais da prática. - Atitudes adequadas.
Disciplina	Avaliação	Currículo
<ul style="list-style-type: none"> - Compromisso de todos os segmentos com as normas disciplinares contidas no regimento. - Desenvolver trabalho sistemático com os valores universais. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos a serem trabalhados em todo o processo: <ol style="list-style-type: none"> 1) Aspectos qualitativos: <ul style="list-style-type: none"> Avaliação realizada ao longo do processo. 2) Aspectos quantitativos : <ul style="list-style-type: none"> Os resultados finais de cada etapa deverão ser expressos em notas (0 a 10). 	<ul style="list-style-type: none"> - Adoção de currículo Mínimo. - Aprendizagens mínimas predefinidas. - Matriz curricular fundamentada na proposta das diretrizes de educação básica atualizada.

B) **QUADRO SÍNTESE I** – Resumo das Diretrizes Administrativo-Comunitárias.

Tipo de gestão a ser adotada	Utilização dos recursos financeiros	Espaço de participação da comunidade escolar na elaboração, tomada de decisão, execução e avaliação das atividades escolares	Prestação de contas à comunidade de seus serviços e recursos financeiros
<ul style="list-style-type: none"> - Com foco em resultados (integrando os aspectos estratégicos, pedagógicos e gerenciais, orientado pelo método PDCA e associado ao indicador IFC/RS). - Democrática. - Colegiada. - Participativa desde o planejamento, passando pela execução, verificação de resultados, padronização e/ou tomada de ações corretivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Priorizar as necessidades mais urgentes da comunidade escolar apontadas pelo colegiado. - Elaborar um plano de ação para aplicação efetiva destes recursos. - Coletar documentação e comprovantes da aplicação destes recursos financeiros. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover participação efetiva de todos os segmentos na busca de soluções de problemas e tomada de decisões. - Envolver a comunidade nas discussões gerais sobre currículo, planejamento, didática e avaliação. - Resguardar o direito de decisões aos professores, núcleo gestor e técnicos em temas específicos de seu conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Divulgar periodicamente, em local de fácil acesso, documentos de prestação de contas para toda a comunidade escolar. - Utilizar oportunamente as reuniões da comunidade escolar para divulgação de demonstrativos e prestação de contas. - Avaliar a satisfação da comunidade com os serviços prestados pelos setores e apresentar os resultados nas reuniões.
<p>Prestação de contas do processo ensino-aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> - Divulgar, periodicamente, em local de fácil acesso resultados pedagógicos: . Em painéis dispostos em local de fácil acesso para a comunidade escolar. . Em boletins e reuniões de pais. - Criar formas de contatos permanente com os pais para divulgação de resultados e apoio aos alunos em casa. - Apresentar em gráficos os resultados parciais tendo em vista as metas estabelecidas. - Buscar contato imediato com a família em caso de mau resultado durante o 	<p>Relacionamento na escola</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover a convivência harmoniosa fundamentada nos valores universais. - Enfatizar a observância do regimento interno e código de ética da comunidade escolar. - Avaliar periodicamente o clima escolar, tomando ações corretivas caso necessário. 	<p>Relação família-escola</p> <ul style="list-style-type: none"> - Potencializar a parceria escola/família: - Programando reuniões periódicas para discussão e tomadas de decisões administrativas e pedagógicas. - Enfatizando o papel da família na formação da cidadania. - Promovendo encontros sociais, cursos abertos. - Abrir a escola à comunidade como instituição de lazer. - Implementar a "Escola de Pais". - Envolver os pais no plano de ação da escola. 	<p>Participação de organismos específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover a criação de organismos específicos (grêmios, APM, congregações de professores): - Convocar esses organismos para um trabalho efetivo, consciente e enriquecedor. - Focar esses organismos na melhoria dos resultados do processo ensino-aprendizagem (atividade fim da escola).
<p>Estratégias para fortalecer os organismos colegiados:</p>			
<p>Promover encontros periódicos para:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planejar o trabalho a ser desenvolvido (vide regimento). - Acompanhar tomada de ações corretivas. - Analisar resultados. - Padronizar as melhores práticas. - Buscar de inovações e soluções de problemas. 			

Construção da Identidade da Escola Estadual Juscelino Kubitschek

Levando em consideração o estudo de caso e o Marco Referencial, elabore a Identidade da Escola Estadual Juscelino Kubitschek: missão, visão de futuro e valores.

Missão:

Visão de Futuro:

Valores:

PRÁTICA 2 – Diagnóstico de resultados

Como era de se esperar, neste contexto, os resultados da escola eram insatisfatórios.

Utilize os dados do caso JK para resolver as questões abaixo:

1 - Com base na tabela “Histórico da Escola”, calcule os resultados internos (Aprovação, reprovação e abandono) e construa os gráficos históricos da escola por nível de ensino.

2 - O IFC/RS é um indicador que auxilia a escola a realizar uma análise profunda sobre seus resultados e meios que impactam fortemente os resultados. É importante que os dados sejam coletados de forma consistente, para que os resultados expressem a realidade da escola. Ele contempla as seguintes dimensões: Resultados, Ambiental e Ensino-Aprendizagem.

Considerando a escola JK, preencha manualmente as variáveis da Dimensão Resultados do IFC/RS e, posteriormente, insira os dados no aplicativo.

ÍNDICE DE FORMAÇÃO DE CIDADANIA E RESPONSABILIDADE SOCIAL - IFC/RS									
Escola:									
Ano:									
Diretor:									
DIMENSÃO RESULTADOS									
	Indicador	Descrição	Parâmetros		Fórmula	Resultado	Farol		
1	Aprovação sem progressão parcial (dependência)	Aprovação dos alunos nas etapas de aprendizagem (não considerar os alunos em dependência nas várias modalidades).	A	Número total de alunos aprovados no somatório das etapas avaliativas (sem dependência)	$\frac{A}{B}$		>= 0,80	>= 0,60	< 0,60
			B	Número total de alunos computados na matrícula final					
2	Permanência na escola (prevenção do abandono)	Avalia a capacidade da escola em manter o aluno frequente, evitando o abandono.	A	Número total de abandonos	$\frac{B - A}{B}$		>= 0,96	>= 0,90	< 0,90
			B	Número total de alunos computados na matrícula final					
3	Alunos alfabetizados no 3ºano/9	Avalia a capacidade da escola de alfabetizar seus alunos no 3ºano/9 do ensino fundamental.	A	Número total de alunos alfabetizados no 3ºano/9	$\frac{A}{B}$		>= 0,80	>= 0,60	< 0,60
			B	Número total de alunos com matrícula final no 3ºano/9					
4	Adequação idade/série	Mede a capacidade da escola no desenvolvimento de uma gestão eficaz que evite a distorção idade/série.	A	Número total de alunos em distorção idade/série	$\frac{B - A}{B}$		>= 0,90	>= 0,85	< 0,85
			B	Número total de alunos computados na matrícula final					
5	Desempenho na Prova Brasil em Matemática no 5º ano/9	É um instrumento aplicado pelo MEC em nível nacional para avaliar o desempenho dos alunos no ensino fundamental nas disciplinas português e matemática e é parte integrante do cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).	A	Pontuação obtida pela escola em matemática no 5ºano/9 na Prova Brasil	$\frac{A}{B}$		>= 0,83	>= 0,58	< 0,58
			B	Pontuação máxima em matemática no 5ºano/9 na Prova Brasil					
6	Desempenho na Prova Brasil em Português no 5º ano/9	É um instrumento aplicado pelo MEC em nível nacional para avaliar o desempenho dos alunos no ensino fundamental nas disciplinas português e matemática e é parte integrante do cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).	A	Pontuação obtida pela escola em português no 5ºano/9 na Prova Brasil	$\frac{A}{B}$		>= 0,83	>= 0,58	< 0,58
			B	Pontuação máxima em português no 5ºano/9 na Prova Brasil					
7	Desempenho na Prova Brasil em Matemática no 9º ano/9	É um instrumento aplicado pelo MEC em nível nacional para avaliar o desempenho dos alunos no ensino fundamental nas disciplinas português e matemática e é parte integrante do cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).	A	Pontuação obtida pela escola em matemática no 9ºano/9 na Prova Brasil	$\frac{A}{B}$		>= 0,67	>= 0,47	< 0,47
			B	Pontuação máxima em matemática no 9ºano/9 na Prova Brasil					

DIMENSÃO RESULTADOS																						
	Indicador	Descrição	Parâmetros				Fórmula	Resultado	Farol													
			A	B																		
8	Desempenho na Prova Brasil em Português no 9º ano/9	É um instrumento aplicado pelo MEC em nível nacional para avaliar o desempenho dos alunos no ensino fundamental nas disciplinas português e matemática e é parte integrante do cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).	A	Pontuação obtida pela escola em português no 9ºano/9 na Prova Brasil			$\frac{A}{B}$		≥ 0,71	≥ 0,50	< 0,50											
			B	Pontuação máxima em português no 9ºano/9 na Prova Brasil																		
9	Desempenho no Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro no EF I (ID)	É um instrumento aplicado pela Secretaria de Educação Estadual do Rio de Janeiro em nível estadual para avaliar o desempenho dos alunos no ensino fundamental e ensino médio.	A	Pontuação obtida pela escola no SAERJ (ID) no EF I			$\frac{A}{B}$		≥ 0,80	≥ 0,60	< 0,60											
			B	Pontuação máxima no SAERJ (ID) no EF I																		
10	Desempenho no Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro no EF II (ID)	É um instrumento aplicado pela Secretaria de Educação Estadual do Rio de Janeiro em nível estadual para avaliar o desempenho dos alunos no ensino fundamental e ensino médio.	A	Pontuação obtida pela escola no SAERJ (ID) no EF II			$\frac{A}{B}$		≥ 0,80	≥ 0,60	< 0,60											
			B	Pontuação máxima no SAERJ (ID) no EF II																		
11	Desempenho no Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro no EM (ID)	É um instrumento aplicado pela Secretaria de Educação Estadual do Rio de Janeiro em nível estadual para avaliar o desempenho dos alunos no ensino fundamental e ensino médio.	A	Pontuação obtida pela escola no SAERJ (ID) no EM			$\frac{A}{B}$		≥ 0,80	≥ 0,60	< 0,60											
			B	Pontuação máxima no SAERJ (ID) no EM																		
12	Aprovação em cursos de nível superior	Avalia a capacidade da escola na preparação dos alunos para inserção em cursos superiores (Cursos Sequenciais, Cursos de Educação Tecnológica e Cursos de Graduação).	A	Número total de alunos da escola aprovados em curso de nível superior			$\frac{A}{B}$		≥ 0,70	≥ 0,50	< 0,50											
			B	Número total de alunos da escola que concorreram a uma vaga para curso superior																		
13	Desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)	Avalia a capacidade da escola na adesão ao ENEM e na preparação adequada para uma boa classificação no exame.	A	Pontuação obtida pela escola no ENEM			$\frac{A}{B}$		≥ 0,70	≥ 0,45	< 0,45											
			B	Pontuação máxima do ENEM																		
Consolidação da Dimensão Resultado																						
Indicador	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13									
Peso (P)	3	1	1	1	3	3	3	3	3	3	3	1	3									
Resultado (R)																						
P*R																						
Resultado da Dimensão Resultado:		Somatório dos P*R		<input type="text"/>	=	<input type="text"/>								<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="3">Farol</th> </tr> <tr> <td style="background-color: #90EE90;">≥0,8</td> <td style="background-color: #FFFF00;">≥0,6 <0,8</td> <td style="background-color: #FF0000;"><0,6</td> </tr> </thead> </table>			Farol			≥0,8	≥0,6 <0,8	<0,6
Farol																						
≥0,8	≥0,6 <0,8	<0,6																				
		Somatório dos Pesos		<input type="text"/>																		

PRÁTICA 3 – Dimensão Ambiental

Para cálculo da primeira variável da Dimensão Condições Ambientais do IFC/RS “Preservação do Patrimônio Público” é necessária a utilização da ferramenta Padrão Mínimo da Dimensão Ambiental, que é uma avaliação global da escola no que se refere à aplicação dos sentidos nos seus diversos ambientes.

1 - Aplique o Padrão Mínimo da Dimensão Ambiental na Escola JK, considerando o caso. As informações que não constam no caso, poderão ser preenchidas de acordo com a percepção de cada um.

PADRÃO MÍNIMO DA DIMENSÃO AMBIENTAL					
Nome da Escola :			Data Avaliação:		
<i>Objetivos: Fornecer às escolas um referencial padrão para que possam, a partir de auto-avaliações periódicas, gerenciar suas melhorias, mantendo os itens sob sua responsabilidade dentro dos padrões mínimos estabelecidos pelo gerenciamento.</i>					
ATRIBUIR 1 PONTO PARA CADA EVIDÊNCIA ATENDIDA SATISFATORIAMENTE, 0 PONTOS PARA CADA EVIDÊNCIA NÃO ATENDIDA SATISFATORIAMENTE E NÃO AVALIAR/ DEIXAR EM BRANCO OS ITENS QUE NÃO SE APLICAM À ESCOLA.					
Variáveis IFC/RS	ITENS	EVIDÊNCIAS	SENSOS	PONTUAÇÃO	ENCAMINHAMENTOS
Preservação do Patrimônio	PORTARIA LIMPA, SEGURA E COM BOA VISIBILIDADE	1 - Sem presença de mato, sujeira e objetos	LIMPEZA		
		2 - Há identificação da escola visível, sem sujeiras e sem pichação	ORDENAÇÃO		
		3 - A entrada é segura - alguém controla a portaria ou é fechado com campainha .	ORDENAÇÃO		
		4 - Muros externos em boas condições e sem pichação.	LIMPEZA		
	PÁTIO LIMPO, AGRADÁVEL E SEGURO	1 - Tem lixeiras visíveis, identificadas e em local de fácil acesso	LIMPEZA		
		2 - Piso sem buracos	LIMPEZA		
		3 - Muros internos sem pichação	LIMPEZA		
		4 - Piso sem lixo no chão	LIMPEZA		
		5 - Não acumula materiais desativados(sacos, embalagens, sucatas, etc)	UTILIZAÇÃO		
	ÁREAS NÃO CONSTRUÍDAS	1 - Sem presença de mato	LIMPEZA		
		2 - Ausência de lixo e outros objetos que acumulem água e possam proliferar a dengue	LIMPEZA		
	QUADRA ESPORTIVA	1- As quadras são cobertas	SAÚDE		
		2- O piso está em boas condições	LIMPEZA		
		3- Existe pintura de demarcação dos jogos no piso	ORDENAÇÃO		
	SECRETARIA	1 - O local é limpo arejado e claro	LIMPEZA		
		2 - Há arquivos suficientes para todas as pastas dos alunos	UTILIZAÇÃO		
		3- Os arquivos estáticos (morto) ficam em locais de fácil acesso	ORDENAÇÃO		
		4- Existem padrões para assegurar a movimentação dos alunos na escola: (matrícula, transferências, remanejamentos, elaboração de histórico)	ORDENAÇÃO		
		5- Os materiais de uso comum estão sempre à mão quando necessário	UTILIZAÇÃO		
	PAINÉIS INFORMATIVOS	1 - Apresentam informações atualizadas	ORDENAÇÃO		
2 - O Painel de Gestão à Vista contém plano da Dimensão Ensino-Aprendizagem, plano da Dimensão Ambiental, metas, gráficos de resultados, missão, visão e dados gerais da escola		ORDENAÇÃO			
3 - Estão em locais de circulação e fácil leitura		ORDENAÇÃO			

Preservação do Patrimônio	BANHEIROS	1 - As paredes estão limpas, sem pichação e buracos	LIMPEZA		
		2 - Vasos sanitários limpos e bem afixados	SAÚDE		
		3 - Não há odor desagradável	LIMPEZA		
		4 - Há identificação de banheiro feminino e masculino	ORDENAÇÃO		
		5 - Possui lixeira	LIMPEZA		
		6 - Fornece papel e sabão	SAÚDE		
		7 - As instalações estão livres de vazamentos e/ou entupimentos	UTILIZAÇÃO		
		8 - Existem avisos de conscientização nos banheiros	ORDENAÇÃO		
	SALAS DE AULA	1 - As paredes estão limpas, sem pichação e sem buracos	LIMPEZA		
		2 - A sala é limpa, arejada e clara	LIMPEZA		
		3 - Há carteiras suficientes para todos os alunos	UTILIZAÇÃO		
		4 - As carteiras estão em bom estado, limpas e sem pichação	SAÚDE		
		5 - Quadro com boa visibilidade para todos os alunos	SAÚDE		
		6 - Lixeira em local de fácil acesso	ORDENAÇÃO		
		7 - As janelas não tem vidros quebrados, abrem e fecham adequadamente	SAÚDE		
	SALA DOS PROFESSORES	1 - O local é limpo arejado e claro	LIMPEZA		
		2 - Os armários estão em locais que não atrapalham a circulação	ORDENAÇÃO		
		3 - Os armários estão com boa apresentação, inclusive por cima	LIMPEZA		
		4 - Em cima da mesa, se vê apenas itens utilizáveis	UTILIZAÇÃO		
		5 - Os armários estão identificados	ORDENAÇÃO		
	COMPUTADOR/TV/VÍDEO E OUTROS EQUIPAMENTOS	1 - Equipamentos limpos	LIMPEZA		
		2 - Está localizado em local arejado sem incidência de sol	SAÚDE		
		3 - A fiação está em local sem riscos de provocar acidentes	SAÚDE		
		4 - Não há equipamentos sem utilização	UTILIZAÇÃO		
		5 - Há padrão para utilização dos equipamentos	SAÚDE		
	CANTINA	1 - Os alimentos estão guardados em recipientes com tampas em prateleiras isoladas de outros produtos	ORDENAÇÃO		
		2 - Os itens utilizados para alimentos estão separados daqueles utilizados para faxina	ORDENAÇÃO		
		3 - Não há água empoçada na pia ou no chão	LIMPEZA		
		4 - Ausência de acúmulo de resíduos que provocam a infestação de insetos e animais	LIMPEZA		
		5 - Há sinais de higiene em todos os equipamentos e instalações observadas	LIMPEZA		
	BIBLIOTECA	1 - Os livros estão dispostos de forma a não serem danificados	ORDENAÇÃO		
		2 - Há mesas/cadeiras para os alunos utilizarem os livros	UTILIZAÇÃO		
		3 - Não há presença de pó e outras sujeiras	LIMPEZA		
4 - Há lixeira		LIMPEZA			
5 - Há separação dos livros dentro de critérios definidos e conhecidos		ORDENAÇÃO			
6 - Não há livros sobrando sem utilização		UTILIZAÇÃO			
SALA DE MULTIMEIOS/LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA	1 - Os locais são limpos, arejados e claros	LIMPEZA			
	2 - Os materiais do Laboratório estão identificados, dispostos no lugar certo e limpos	ORDENAÇÃO			
JARDINS/ HORTAS	1 - Jardim ou horta estão cuidados (livres de lixo, materiais de construção e com grama cortada)	SAÚDE			

Preservação do Patrimônio	PESSOAL	1 - Os alunos utilizam vestuário limpo	LIMPEZA		
		2 - Os professores dão exemplo de vestuário	AUTODISCIPLINA		
		3 - A cantineira apresenta roupa limpa e cabelos presos e/ou toucas	SAÚDE		
		4 - A faxineira utiliza luvas para lavar os banheiros	SAÚDE		
	UTILIDADES	1 - Não há vazamentos nas torneiras	UTILIZAÇÃO		
		2 - Não há luzes ligadas indevidamente	UTILIZAÇÃO		
		3 - O consumo de água tem sido registrado todos os meses	UTILIZAÇÃO		
		4 - O consumo de energia tem sido registrado todos os meses	UTILIZAÇÃO		
		5 - O consumo de telefone tem sido registrado todos os meses	UTILIZAÇÃO		
		6 - A escola tem água potável disponível para todos os alunos	SAÚDE		
	MATERIAIS DE USO COLETIVO	1 - Os padrões têm local definido, estão organizados e são do conhecimento de todos da sala	ORDENAÇÃO		
		2 - As pastas com documentos da GIDE estão em local conhecido e de fácil acesso	ORDENAÇÃO		
	ATITUDES	1 - Existem mutirões envolvendo alunos e pais	AUTODISCIPLINA		
		2 - Há cuidados com os aspectos estéticos da escola (quadros decorativos, flores, vasos, plantas, etc)	SAÚDE		
		3 - Ha observância dos avisos de NÃO FUMAR principalmente no turno da noite	SAÚDE		
		4 - Ha observância dos avisos de NÃO USAR CELULAR nas salas de aula	SAÚDE		
		5 - A escola possui um pacto de convivência entre alunos e professores.	AUTODISCIPLINA		
		6 - A escola possui um código de ética.	AUTODISCIPLINA		

2 - Considerando os ambientes da escola utilize o Formulário do Padrão Mínimo da Dimensão Ambiental para calcular a pontuação obtida (somatório da avaliação) e a pontuação máxima possível (somatório dos ambientes avaliados) da variável “Preservação do Patrimônio Público” do IFC-RS.

Cálculo do Padrão Mínimo da Vertente Ambiental		Resultado	Fórmula	Resultado	Farol		
A	Pontuação obtida no Padrão Mínimo da Vertente Ambiental		$\frac{A}{B}$				
B	Pontuação máxima possível no Padrão Mínimo da Vertente Ambiental				> = 0,80	> = 0,60	< 0,60
						< 0,80	

3 - Considerando a escola JK, preencha manualmente as variáveis da Dimensão Condições Ambientais do IFC/RS e, posteriormente, insira os dados no aplicativo.

DIMENSÃO CONDIÇÕES AMBIENTAIS									
Indicador	Descrição	Parâmetros			Fórmula	Resultado	Farol		
		A	B						
1	Preservação do patrimônio público	Mede a capacidade da escola em sensibilizar os alunos para os cuidados com os bens patrimoniais de pessoas físicas e jurídicas.	A	Pontuação obtida no Padrão Mínimo da Vertente Ambiental	$\frac{A}{B}$		>= 0,80	>= 0,60 < 0,80	< 0,60
			B	Pontuação máxima possível no Padrão Mínimo da Vertente Ambiental					
2	Prestação de contas	Mede a capacidade da escola de gerir os recursos públicos.	A	Número de prestação de contas dos repasses realizados no prazo	$\frac{A}{B}$		= 1		< 1
			B	Número total de repasses que a escola é beneficiada					
3	Prevenção do uso de drogas	Mede a capacidade da escola em atuar de forma interventiva e preventiva junto aos alunos que sinalizarem por meio de mudanças de comportamento o uso de drogas.	A	Número total de alunos que apresentaram desvio de comportamento em virtude do uso de drogas em geral.	$\frac{B - A}{B}$		>= 0,99	>= 0,97 < 0,99	< 0,97
			B	Número total de alunos computados na matrícula final					
4	Prevenção de gravidez na adolescência	Avalia os cuidados da escola para atuar preventivamente junto aos adolescentes no tocante à gravidez precoce.	A	Número total de estudantes do sexo feminino na faixa etária entre 12 e 17 anos grávidas	$\frac{B - A}{B}$		= 1	>= 0,996 < 1	< 0,996
			B	Número total de estudantes do sexo feminino na faixa etária entre 12 e 17 anos					
5	Aceitação das diferenças (discriminação)	Mede a capacidade da escola em intervir e tratar preventivamente as discriminações que podem desencadear em violência ou abandono.	A	Número total de integrantes da comunidade escolar que apresentaram queixas	$\frac{B - A}{B}$		>= 0,99	>= 0,98 < 0,99	< 0,98
			B	Número total de integrantes da comunidade escolar					
6	Prevenção de violência que envolva membros da comunidade escolar (professores, alunos e funcionários)	Mede o grau de violência e desrespeito entre os membros da comunidade escolar no cotidiano e a segurança na escola.	A	Número total de dias com ocorrências graves	$\frac{B - A}{B}$		= 1	>= 0,995 < 1	< 0,995
			B	Número total de dias letivos					

Consolidação da Dimensão Condições Ambientais						
Indicador	1	2	3	4	5	6
Resultado						
Resultado da Dimensão Condições Ambientais:						
Somatório dos Resultados		<input type="text"/>	=	<input type="text"/>	Farol	
Somatório dos Pesos		<input type="text"/>			<input type="text"/>	<input type="text"/>
					<input type="text"/>	<input type="text"/>
					<input type="text"/>	<input type="text"/>

PRÁTICA 4 – Dimensão Dimensão Ensino Aprendizagem

1 - Considerando a escola JK, preencha manualmente as variáveis da Dimensão Ensino Aprendizagem do IFC/RS e, posteriormente, insira os dados no aplicativo.

DIMENSÃO ENSINO APRENDIZAGEM										
	Indicador	Descrição	Parâmetros			Fórmula	Resultado	Farol		
1	Lotação completa do quadro de professores	Mede a capacidade da escola/Secretaria de Estado de Educação prover o quadro de professores em tempo hábil.	A	Número de professores em pleno exercício na escola até o final do mês de fevereiro	$\frac{A}{B}$		= 1	>= 0,98	< 0,98	
			B	Número de professores necessários na escola						
2	Registro das práticas pedagógicas bem-sucedidas na sala de aula	Mede o número de professores que elaboraram pelo menos um padrão (técnica de aula).	A	Número total de professores que elaboraram pelo menos um padrão (técnica de aula)	$\frac{A}{B}$		>= 0,60	>= 0,40	< 0,40	
			B	Número total de professores						
3	Execução dos planos de curso	Mede o número de professores que executam o plano de curso conforme o planejado.	A	Número total de planos de curso 100% executados	$\frac{A}{B}$		>= 0,67	>= 0,47	< 0,47	
			B	Número total de planos de curso necessários						
4	Frequência dos professores	Mede o nível de compromisso dos professores e promove a conscientização do impacto da frequência no desempenho dos alunos.	A	Número total de dias letivos	$\frac{(A * C) - B}{A * C}$		>= 0,96	>= 0,90	< 0,90	
			B	Número de faltas/dias dos professores						
			C	Número total de professores						
5	Atratividade das aulas	Mede a proporção de professores que ministram aulas atraentes.	A	Número total de professores que ministram aulas atraentes no ano base	$\frac{A}{B}$		>= 0,95	>= 0,85	< 0,85	
			B	Número total de professores da escola						
6	Cumprimento do Currículo Mínimo	Mede a capacidade da escola em cumprir 100% do que está previsto no Currículo Mínimo para todos os anos.	A	Número de conteúdos cumpridos	$\frac{A}{B}$		>= 0,75	>= 0,50	< 0,50	
			B	Número de conteúdos previstos						
7	Recuperação dos alunos	Mede se a escola está identificando os alunos com necessidade de recuperação e buscando ações corretivas de nivelamento, o quanto antes, prevenindo possíveis defasagens, reprovação e até abandono.	A	Número total de médias recuperadas nas etapas avaliativas	$\frac{A}{B}$		>= 0,80	>= 0,60	< 0,60	
			B	Número total de médias perdidas em todas as etapas avaliativas						
8	Frequência geral dos alunos	Mede a frequência dos alunos permitindo que a escola correlacione com os resultados do desempenho.	A	Número total de dias letivos	$\frac{(A * B) - C}{A * B}$		>= 0,95	>= 0,85	< 0,85	
			B	Número total de alunos computados na matrícula final						
			C	Número total de faltas de todos os alunos						
9	Presença de pais e/ou responsáveis em reuniões de resultados de alunos	Mede o nível de compromisso dos pais e o entendimento da sua importância na eficácia da aprendizagem dos alunos.	A	Número total de presenças nas reuniões de apresentação de resultados de alunos	$\frac{A}{B}$		>= 0,90	>= 0,80	< 0,80	
			B	Número total de pais e/ou responsáveis convocados para reuniões de resultados de alunos						

Consolidação da Dimensão Ensino Aprendizagem																		
Indicador	1	2	3	4	5	6	7	8	9									
Resultado																		
Resultado da Dimensão Ensino Aprendizagem:																		
				Somatório dos Resultados		<input type="text"/>	=		<input type="text"/>									
				Somatório dos Pesos		<input type="text"/>			<input type="text"/>									
<table border="1" style="float: right;"> <thead> <tr> <th colspan="3">Farol</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="background-color: green; width: 33%;"></td> <td style="background-color: yellow; width: 33%;"></td> <td style="background-color: red; width: 33%;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">>=0,8</td> <td style="text-align: center;">>=0,6 <0,8</td> <td style="text-align: center;"><0,6</td> </tr> </tbody> </table>										Farol						>=0,8	>=0,6 <0,8	<0,6
Farol																		
>=0,8	>=0,6 <0,8	<0,6																

2 - Considerando os resultados das 3 dimensões do IFC/RS, calcule o seu valor final.

Consolidação IFC/RS												
Dimensão	Resultado	Condições Ambientais	Ensino-Aprendizagem									
Peso (P)	0,45	0,25	0,3									
Resultado da Consolidação da Dimensão (R)												
P*R												
IFC/RS: Somatório dos P*R = <input type="text"/>												
<table border="1" style="float: right;"> <thead> <tr> <th colspan="3">Farol</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="background-color: green; width: 33%;"></td> <td style="background-color: yellow; width: 33%;"></td> <td style="background-color: red; width: 33%;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">>=0,8</td> <td style="text-align: center;">>=0,6 <0,8</td> <td style="text-align: center;"><0,6</td> </tr> </tbody> </table>				Farol						>=0,8	>=0,6 <0,8	<0,6
Farol												
>=0,8	>=0,6 <0,8	<0,6										

3 – Confira o resultado da árvore do IFC/RS entregue pelo monitor e faça uma análise crítica dos resultados do IFC/RS utilizando algumas perguntas, como:

- Considerando a dimensão resultados, para onde a escola precisa direcionar seus esforços?
- É necessário o trabalho da escola nas avaliações externas?
- As condições ambientais refletem uma escola de qualidade?
- Faça uma análise dos resultados da dimensão ensino-aprendizagem?

PRÁTICA 5 – Análise Estratégica

A análise estratégica é realizada para identificar os fatores internos e externos que deverão ser traduzidos em estratégias que irão compor o plano de ação com foco nas metas estabelecidas. A escola JK está melhorando a sua gestão para que melhores resultados sejam alcançados.

1- Elabore a Matriz SWOT/FOFA da Escola JK e defina as estratégias.

Forças	Fraquezas
Oportunidades	Ameaças
Estratégias	

2- A GIDE orienta para o estabelecimento das seguintes metas globais:

- IDEB: estabelecida pelo MEC, por escola, de 02 em 02 anos, de 2007 até 2021. Porém, as escolas do Rio de Janeiro irão trabalhar com metas estabelecidas pela SEEDUC para alcançar uma posição entre os cinco melhores resultados do Brasil.

- IFC/RS: estabelecida pela escola, anualmente, a partir do diagnóstico das variáveis relativas aos resultados, condições ambientais e ensino-aprendizagem. Para estabelecer as metas do IFC-RS é importante utilizar o Simulador de Metas.

Estabeleça as metas globais do IFC/RS a serem alcançadas no final da gestão (2014) e estratifique-as em metas anuais (2011, 2012, 2013 e 2014). Para estabelecer as metas do IFC-RS utilize o Simulador de Metas.

3 - Estabeleça a meta de aprovação geral da Escola JK por meio da análise dos resultados históricos. Para isso, reflita sobre algumas perguntas chaves:

- Qual o comportamento dos dados históricos nos últimos três anos?
Qual o melhor valor alcançado?
- Qual a tendência? (Crescente, decrescente ou estável)

ANEXO F – Entrevista padronizada

ENTREVISTA PADRONIZADA

Em relação a entrevista, trabalhei com uma escola de cada coordenadoria metropolitana da capital. Sendo que como temos 3 coordenadorias metropolitanas aqui no Rio de Janeiro, foram três escolas. Sendo que como entrevistei um grupo de até quatro profissionais de cada uma dessas escolas, perfiz um total de 12 entrevistas

Trabalhei também com um critério de tempo de docência, entrevistando estes 12 profissionais em três grupos:

Grupo 1 (professores com menos 5 anos de docência)

Grupo 2 (professores entre 10 a 15 anos de docência)

Grupo 3 (professores com mais de 20 anos de docência)

Optamos por diferenciar os “modelos/tipo” de escola, estabelecendo pelo menos uma seleção em 3 “modelos/tipo”, a saber:

- 1) Escola compartilhada
- 2) Escola grande de 3 turnos
- 3) Ciep

Em relação a seleção das escolas:

1) Trabalhei com uma escola da coordenadoria regional metropolitana 3, localizada no bairro Rocha Miranda, Colégio Estadual Olegário Mariano. Já havia pesquisado dados nesta escola para um trabalho que apresentei no seminário do grupo de pesquisa THESE, estabeleci contato com a direção e a equipe da escola através de um colega da turma da pós graduação da UFRJ. Além de pensar nesta escola por já ter iniciado um trabalho de campo por ali, tem o fato de ser uma escola noturna que funciona num prédio compartilhado com a prefeitura do Rio

2) Na coordenadoria regional metropolitana 6 trabalhei com professores da Escola Estadual Prado Junior, por ser uma escola de três turnos e de grande referência.

3) Na coordenadoria regional metropolitana 4, trabalhei com professores do CIEP 386.

1. Modelo de questionário entregue no primeiro contato com os professores:

Este modelo foi elaborado e entregue para um grupo de profissionais num primeiro momento, mas a partir destas primeiras entrevistas, observamos que havia uma forte condução e interferência acerca do tema do Plano de Metas, e resolvemos modificar o padrão das entrevistas, que está a seguir.

Prezado(a) professor (a),

Sou professora da Rede Estadual de Educação e, no momento, estou cursando o Mestrado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na Faculdade de Formação de Professores (FFP), no Programa de Pós-Graduação em Educação - Processos formativos e Desigualdades Sociais.

Venho desenvolvendo uma pesquisa sobre O Plano de Metas da SEEDUC/RJ e suas possíveis incidências na carreira e no trabalho docente. Desta forma, gostaria de contar com a colaboração dos colegas desta unidade na obtenção de dados.

Agradeço desde já a colaboração de todos e informo que o resultado da pesquisa será divulgado a partir de maio de 2014.

Minha pesquisa será qualitativa. Logo, os dados serão obtidos através de depoimentos concedidos gentilmente por professores e professoras da Rede. A entrevista não será longa, levará de 20 a 30 minutos. Se puder concedê-la, estarei na sua escola em seu horário de trabalho.

Se tiver interesse em participar, deixe aqui seu contato.

NOME: _____

TELEFONE: _____

HÁ QUANTO TEMPO TRABALHA NA REDE ESTADUAL?

() MENOS DE 5 ANOS

() ENTRE 10 A 15 ANOS

() MAIS DE 20 ANOS

EMAIL: _____

Obrigada!

(A minha ideia é entregar essa apresentação e fazer uma triagem com aqueles professores que estiverem dentro do padrão estabelecido, APÓS A TRIAGEM, MARCAR DE IR ATÉ A ESCOLA E PREENCHER O QUESTIONÁRIO COM OS DADOS PESSOAIS E

FORMAÇÃO ACADÊMICA. REALIZANDO POSTERIORMENTE A ENTREVISTA ESTRUTURADA)

Roteiro da Entrevista

Dados pessoais

1) Nome: _____ Data: ___/___/___

2) Disciplina: _____

3) Nome da Escola em que trabalha: _____

4) Função: _____

5) Carga horária _____

6) Há quanto tempo trabalha nesta matrícula? _____

7) Trabalha em quantas escolas nesta matrícula? _____

8) Tem outra matrícula na SEEDUC ? Não Sim

9) Trabalha em outras redes de ensino? Não Sim

10) Qual? _____

11) Função? _____

12) Carga horária? _____

13) Em quantas escolas você trabalha ao todo?

Formação acadêmica

1) Qual a sua formação inicial?

Ensino Médio Bacharel Licenciado Bacharel e Licenciado

2) Tem algum curso de especialização? _____

3) Qual? Aperfeiçoamento Especialização Mestrado Doutorado

Atividades docente (ENTREVISTA)

- 1) O que você conhece do Plano de Metas? Como é sua rotina de trabalho na sala de aula:
- 2) O Plano de Metas afetou a realização do seu trabalho? Como você planeja suas aulas: Escolha do tema, bibliografia, tempo para cada tema, tipos de avaliação
Em que?
- 3) O que você considera que tenha melhorado no seu trabalho com o Plano de metas? A sua rotina em sala de aula e a forma como você planeja suas atividades (as citadas acima), mudaram nestes últimos 4 anos?
- 4) E o que piorou? Você consegue identificar no que mudou?
- 5) Quantas horas você dedica em média por semana às atividades de planejamento/estudo, com elaboração de aulas e avaliações, reuniões pedagógicas e etc.?
- 6) Esse tempo mudou nestes últimos 4 anos?
- 7) Quantas horas você dedica em média à correção de avaliações, como provas bimestrais e/ou do SAERJINHO?
- 8) Esse tempo aumentou mudou nestes últimos 4 anos?
- 9) Quantas horas do seu trabalho você dedica para o lançamento das notas bimestrais no sistema conexão/educação?
- 10) Esse tempo aumentou mudou nestes últimos 4 anos?
- 11) Em que momento do seu trabalho você realiza o lançamento destas avaliações no sistema conexão/educação?

- 12) Essa rotina de lançamento de notas das avaliações foi alterada nos últimos 4 anos?
Quantos instrumentos de avaliação você costuma apresentar para seus alunos?
- 13) Quais?
- 14) Esses instrumentos aumentaram nestes últimos 4 anos?
- 15) Esses instrumentos se diversificaram nestes últimos 4 anos?
- 16) Em relação às condições físicas e funcionais da escola (estrutura física da escola, número de alunos em sala de aula, presença de coordenador pedagógico, número de funcionários, como porteiros, serventes, equipe de limpeza) em que você trabalha, houve mudança nestes últimos 4 anos?
- 17) O que mudou?
- 18) Em relação ao quantitativo de profissionais que trabalham na escola, aumentou, nestes últimos 4 anos?
- 19) Em relação ao trabalho da equipe dos profissionais que trabalham na escola, houve mudanças, nestes últimos 4 anos?
- 20) Em relação a gestão democrática da escola, houve mudanças nesses últimos 4 anos?
- 21) O que mudou?
- 22) O currículo é o mesmo que você trabalhava há 4 anos atrás?
- 23) O que mudou?
- 24) Você conseguia trabalhar todo o currículo com seus alunos há 4 anos atrás?
- 25) E hoje, o que mudou em relação ao currículo?
- 26) Quais os instrumentos você utiliza para trabalhar o currículo atualmente?
- 27) Quais as estratégias que você utiliza para trabalhar o currículo atualmente?
- 28) O que você acha que acaba interferindo para garantir ou não a execução do currículo hoje?

29) Você concordou com o resultado da última avaliação da sua escola?

30) Você concorda com as metas estabelecidas para sua escola?

31) O que você conhece do plano de Metas?

Perspectiva na Rede Estadual de Ensino

1) Em sua opinião, nos últimos 4 anos sua remuneração:

Piorou muito

Piorou um pouco

Não mudou

Melhorou um pouco

Melhorou muito

2) Na rede estadual hoje, há alguma forma onde você como professor possa interferir questionando, alterando ou até criticando?

3) Você se sentiu mais valorizado como profissional de educação na rede pública de ensino no Estado do Rio de Janeiro nos últimos 4 anos?

Sim Não

Por quê?

4- Pretende continuar sendo professor na SEEDUC? Se não, quais as opções atende sua intenção?

Pretendo trabalhar em outras redes de ensino, mas permanecer no magistério

Pretendo sair do magistério

Obrigado pela sua atenção, suas respostas e seu tempo.

ANEXO G – Roteiro de entrevista**Roteiro da Entrevista**

(Modificado e entregue para a maioria dos entrevistados)

Dados pessoais

1. Nome: _____ Data: __/__/__

2. Disciplina: _____

3. Nome da Escola em que trabalha: _____

4. Função: _____

5. Carga horária _____

6. Há quanto tempo trabalha nesta matrícula? _____

7. Trabalha em quantas escolas nesta matrícula? _____

8. Tem outra matrícula na SEEDUC? Não
Sim

9. Trabalha em outras redes de ensino? Não
Sim

Qual? _____

Função? _____

Carga horária? _____

1. Em quantas escolas você trabalha ao todo?

Atividades docente (ENTREVISTA semiestruturada)

1. Como é sua rotina de trabalho na sala de aula:
2. Como você planeja suas aulas? (Escolha do tema, bibliografia, tempo para cada tema, tipos de avaliação)
3. A sua rotina em sala de aula e a forma como você planeja suas atividades (as citadas acima), mudaram ao longo da sua atuação no magistério?
4. Você consegue Relacionar essas mudanças a algum momento específico da gestão educacional?
5. Quantas horas você dedica em média por semana às atividades de planejamento/estudo, com elaboração de aulas e avaliações, reuniões pedagógicas e demais atividades?
6. Esse tempo mudou ao longo da sua atuação no magistério?
7. Quantas horas você dedica em média à correção de avaliações, como provas bimestrais e/ou do SAERJINHO?
8. Esse tempo mudou desde quando surgiu o SAERJINHO?
9. Quantas horas do seu trabalho você dedica para o lançamento das notas bimestrais no sistema conexão/educação?
10. Esse tempo mudou desde quando surgiu o SAERJINHO?
11. Em que momento do seu trabalho você realiza o lançamento destas avaliações no sistema conexão/educação?

12. Essa rotina de lançamento de notas das avaliações foi alterada ao longo da sua atuação no magistério?
13. Quantos instrumentos de avaliação você costuma apresentar para seus alunos? Quais?
14. A quantidade desses instrumentos sofreu alguma alteração ao longo da sua atuação no magistério?
15. Esses instrumentos se diversificaram ao longo da sua atuação no magistério?
15. Em relação às condições físicas e funcionais da escola (estrutura física da escola, número de alunos em sala de aula, presença de coordenador pedagógico, número de funcionários, como porteiros, serventes, equipe de limpeza) em que você trabalha, houve mudança ao longo da sua atuação no magistério?
16. O que mudou?
17. Em relação ao quantitativo de profissionais que trabalham na escola, houve mudança, ao longo da sua atuação no magistério?
18. Em relação ao trabalho da equipe dos profissionais que trabalham na escola, houve mudanças, ao longo da sua atuação no magistério?
19. Em relação à gestão democrática da escola, houve mudanças nesses ao longo da sua atuação no magistério?
20. O que mudou?
21. O programa curricular é o mesmo que você trabalha ao longo da sua atuação no magistério? O que mudou?

22. Você conseguia trabalhar todo o programa curricular com seus alunos?
23. E hoje, o que mudou em relação ao programa curricular?
24. Quais os instrumentos que você utiliza para trabalhar o currículo atualmente?
25. Quais as estratégias que você utiliza para trabalhar o currículo atualmente?
26. O que você acha que acaba interferindo para garantir ou não a execução do programa curricular hoje?
27. Você concordou com o resultado da última avaliação da sua escola?
28. Você concorda com as metas estabelecidas para sua escola?
29. O que você conhece do plano de Metas?

Perspectiva na Rede Estadual de Ensino

1. Em sua opinião, nos últimos 4 anos sua remuneração:

Piorou muito

Piorou um pouco

Não mudou

Melhorou um pouco

Melhorou muito

2. Na rede estadual hoje, há algum âmbito de ação (administrativo, pedagógico...) no qual você, como professor, pode interferir questionando, alterando ou até criticando?

Você se sentiu mais valorizado como profissional de educação na rede pública de ensino no Estado do Rio de Janeiro nos últimos 4 anos? Por quê?

Sim

Não

3. Pretende continuar sendo professor na SEEDUC? Se não, qual opção abaixo atende sua intenção?

Pretendo trabalhar em outras redes de ensino, mas permanecer no magistério

Pretendo sair do magistério

Outra:

Obrigado pela sua atenção, suas respostas e seu tempo.