

UFRRJ

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR**

**Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares**

DISSERTAÇÃO

**REFORMA GERENCIAL E SEUS IMPACTOS NO
CURRÍCULO MÍNIMO DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
uma análise da gestão curricular na Rede Pública de Ensino
do Estado do Rio de Janeiro**

IGOR ANDRADE DA COSTA

2019



UFRRJ

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**REFORMA GERENCIAL E SEUS IMPACTOS NO
CURRÍCULO MÍNIMO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: uma
análise da gestão curricular na Rede Pública de Ensino do
Estado do Rio de Janeiro**

IGOR ANDRADE DA COSTA

Sob orientação do Professor Doutor

José dos Santos Souza

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais

Seropédica/ Nova Iguaçu, RJ
Fevereiro 2019

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

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

C837r Costa, Igor Andrade da , 1983-
Reforma gerencial e seus impactos no currículo
mínimo da educação básica: uma análise da gestão
curricular na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio
de Janeiro / Igor Andrade da Costa. - 2019.
204 f. : il.

Orientador: José dos Santos Souza.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
, 2019.

1. Estado - Reforma Administrativa. 2. Política
Educativa - Brasil. 3. Administração da Educação
Escolar - Rio de Janeiro. 4. Política do Currículo - Rio
de Janeiro. 5. Rede Pública de Ensino - Rio de
Janeiro. I. Souza, José dos Santos, 1966-, orient. II
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos
Contemporâneos e Demandas Populares III. Título.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

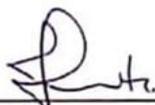
This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Finance Code 001

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E
DEMANDAS POPULARES

IGOR ANDRADE DA COSTA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

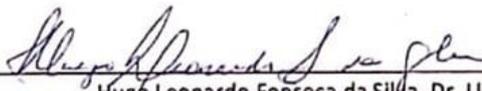
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 21/02/2019.



Jose dos Santos Souza. Dr. UFRRJ
(Orientador)



Marcela Pronko. Dra. FIOCRUZ



Hugo Leonardo Fonseca da Silva. Dr. UFG

À Zélia Gomes de Andrade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à classe trabalhadora do Brasil que, por meio de seus impostos, possibilitou a realização deste trabalho, ainda que a ampla maioria de seus membros tenha sido impedida de ter acesso a este nível de ensino.

Quero agradecer aos trabalhadores de todo mundo, cuja luta pela libertação viabilizou a existência de oportunidades educacionais para a classe trabalhadora, bem como a construção de referências teóricas e metodológicas que nortearam o desenvolvimento desta dissertação.

Agradeço ao Prof. Dr. José dos Santos Souza, orientador e amigo. Por meio de sua orientação venho tendo grande crescimento pessoal e intelectual no sentido da compreensão da realidade.

Agradeço aos amigos que fiz: a Fabrício Fonseca, que me apresentou ao GTPS; à Renata Tuão, pela amizade e pela parceria na fase inicial desta jornada; à Thiago Esteves, pela amizade e parceria desenvolvida ao longo desta jornada.

Agradeço aos colegas do GTPS: Alex Kossak, Bruno Figueiredo, Célia Veiga, Carlos Henrique Veiga, Fabíola Ramos, Gabriel Melgaço, Nelma Benevides, Paula Macedo, Rodrigo Andrade e Vanessa Soares. O ambiente de cooperação e amizade do GTPS foi fundamental no meu desenvolvimento pessoal e acadêmico.

Quero agradecer especialmente à minha avó Zélia Gomes de Andrade (*in memoriam*) cujo zelo e carinho, ao longo de toda nossa convivência, me possibilitaram chegar até aqui e ter forças para seguir em frente.

Agradeço à minha mãe, Lélia Maria Gomes de Andrade, por todo o esforço realizado para que eu tivesse acesso a boas oportunidades educacionais.

Agradeço ao meu tio Levino Gomes de Andrade, pela amizade e pelas cervejas aos sábados, fundamentais para o relaxamento diante do estresse provocado pelos estudos.

Agradeço à minha família, em especial à minha companheira Gabriela, que por meio de sua militância e exemplo tem sido uma referência na minha luta contra o capital. Nossas conversas foram fundamentais para meu avanço teórico.

COSTA, Igor Andrade. **Reforma gerencial e seus impactos no currículo mínimo da educação básica**: uma análise da gestão curricular na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Seropédica/Nova Iguaçu (RJ): 2019. 204 f. Dissertação [Mestrado em Educação] – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Resumo:

Diante da crise orgânica do capital desde o final dos anos 1960 em decorrência do esgotamento do modelo de desenvolvimento taylorista-fordista, vivemos verdadeira ofensiva burguesa em busca de recomposição de suas bases de acumulação de capital. No bojo deste processo, acionam-se princípios do toyotismo, para garantir a flexibilização do trabalho e da produção, e o receituário neoliberal com a mediação da Terceira Via, para redefinir a relação entre o Estado e a sociedade. Assim, a burguesia busca renovar as bases estruturais e superestruturais da produção e reprodução social da vida material, dando concretude ao modelo de desenvolvimento flexível do capital. Emergem deste processo de mudanças a necessidade de redefinir não só a formação para o trabalho, como também redefinir os mecanismos de mediação do conflito de classes. Neste contexto se processam reformas gerenciais dos sistemas públicos de ensino e nos conteúdos curriculares da Educação Básica, de modo a ajustar o trabalho educativo de acordo com as demandas atuais de produtividade e competitividade das empresas e de conformação ética e moral dos indivíduos de acordo com a lógica mercantil. A partir desta conjuntura, elegemos como objeto de estudo os impactos da reforma administrativa na gestão curricular da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Partimos do pressuposto de que a perspectiva de formação/qualificação profissional e de conformação ética e moral dos trabalhadores contida nesse processo de recomposição burguesa se materializa na gestão educacional, nas práticas educativas e nas diretrizes curriculares da Educação Básica. A análise toma como referência empírica a reforma curricular empreendida pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro a partir de 2011, no decurso de uma série de reformas curriculares realizadas por diferentes governos estaduais e o governo federal. Nosso objetivo é averiguar em que medida a proposta curricular deflagrada pelo Decreto Estadual nº 42.793/2011 materializa os esforços burgueses para ajustar o sistema educacional às demandas de produtividade e competitividade das empresas. Trata-se de uma pesquisa básica, de análise qualitativa, de caráter explicativo, que combina técnicas de coleta de dados de pesquisas de tipo análise documental e de tipo levantamento. Nesse sentido, nos utilizamos de análise de fontes bibliográficas primárias e secundárias (documentos governamentais, projetos pedagógicos institucionais, dispositivos legais etc.) e de depoimentos de sujeitos envolvidos na gestão curricular da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, bem como de diretores do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ) e de Promotores de Justiça do Ministério Público. Os resultados apontam para a subalternidade das políticas educacionais brasileiras aos ditames das organizações multilaterais, no sentido de reformular as bases administrativas e pedagógicas da educação de acordo com os princípios do neoliberalismo mediatizado pela Terceira Via. As ações governamentais empreendidas no planejamento da educação do estado do Rio de Janeiro se alinham com essa tendência nacional. Essas políticas, a pretexto de ampliar o acesso à Educação e melhorar a qualidade do ensino em uma sociedade globalizada, na realidade tem reduzido a oferta de oportunidades educacionais no setor público, racionalizado a aplicação de recursos para a educação pública e reforçado a perspectiva pragmática e imediatista de formação humana pautada pelas demandas mercantis. Os efeitos dessa opção só contribuem para a intensificação da precariedade da vida dos trabalhadores.

Palavras-Chave: Estado – Reforma Administrativa; Política Educacional – Brasil; Administração da Educação Escolar – Rio de Janeiro; Política do Currículo – Rio de Janeiro; Rede Pública de Ensino – Rio de Janeiro.

COSTA, Igor Andrade. **Managerial reform and its impacts on the minimum basic education curriculum:** an analysis of curricular management in the Public Education Network of the Rio de Janeiro State. Seropédica/Nova Iguaçu (RJ): 2019. 204 f. Dissertation [Master Degree] – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Abstract:

Faced with the organic crisis of capital since the end of the 1960s as a result of the exhaustion of the fordist development model, we live true bourgeois offensive in search of recomposing its bases of capital accumulation. At the heart of this process are the principles of Toyotism, to guarantee the flexibility of work and production, and the neoliberal prescription with the mediation of the Third Way, to redefine the relationship between the State and society. Thus, the bourgeoisie seeks to renew the structural and superstructural bases of production and social reproduction of material life, giving concreteness to the model of flexible capital development. The need to redefine not only training for work, but also redefine the mechanisms of mediation of class conflict emerge from this process of change. In this context, managerial reforms of the public education systems and the curricular contents of Basic Education are processed, in order to adjust the educational work according to the current demands of productivity and competitiveness of the companies and of the ethical and moral conformation of the individuals according to the commercial logic. From this conjuncture, we chose as object of study the impacts of the administrative reform in the curricular management of the Public Education Network of the Rio de Janeiro State. We start from the assumption that the perspective of professional formation / qualification and ethical and moral conformation of the workers contained in this bourgeois recomposition process is materialized in the educational management, in the educational practices and in the curricular directives of Basic Education. The analysis takes as an empirical reference the curricular reform undertaken by the *Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro* as of 2011, during a series of curricular reforms carried out by different state governments and the federal government. Our objective is to investigate the extent to which the curricular proposal set forth in State Decree No. 42.793/2011 materializes the bourgeois efforts to adjust the educational system to the demands of productivity and competitiveness of companies. It is about a basic research, of qualitative analysis, of explanatory character, that combines different data collection techniques: research of documentary analysis type and of survey type. In this sense, we use the analysis of primary and secondary bibliographic sources (government documents, institutional pedagogical projects, legal devices etc.) and testimonies of public agents involved in the curricular management of the Public Education Network of the Rio de Janeiro State, as well of directors of *Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro* (SEPE-RJ) and Prosecutors of Justice of the Public Ministry. The results point to the subalternity of Brazilian educational policies to the dictates of multilateral organizations, in order to reformulate the administrative and pedagogical bases of education in accordance with the principles of neoliberalism mediated by the Third Way. Government actions undertaken in planning education in the Rio de Janeiro state align with this national trend. These policies, on the pretext of expanding access to education and improving the quality of education in a globalized society, in reality, reduced the supply of educational opportunities in the public sector, rationalized the application of resources for public education and reinforced the pragmatic and immediatist conception of human formation guided by the mercantile demands. The effects of this option only contribute to the intensification of the precariousness of workers' lives.

Keywords: State – Administrative Reform. Educational Policy – Brazil. School Education Administration – Rio de Janeiro. Curriculum Policy – Rio de Janeiro. Public Education Network – Rio de Janeiro.

COSTA, Igor Andrade. **La reforma gerencial y su impacto en el currículo de educación básica:** un análisis de la gestión del currículo de la educación básica en la Red de Pública de Enseñanza del Estado de Río de Janeiro. Seropédica/Nova Iguaçu (RJ): 2019. 204 f. Disertación [Maestría en Educación] – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Resumen:

Frente a la crisis orgánica del capital desde finales de la década de 1960 como resultado del agotamiento del modelo de desarrollo taylorista-fordista, vivimos una verdadera ofensiva burguesa en busca de recomponer sus bases de acumulación de capital. En el centro de este proceso se encuentran los principios del toyotismo, para garantizar la flexibilidad del trabajo y la producción, y la prescripción neoliberal con la mediación de la Tercera Vía, para redefinir la relación entre el Estado y la sociedad. De este modo, la burguesía busca renovar las bases estructurales y superestructurales de la producción y la reproducción social de la vida material, dando concreción al modelo de desarrollo flexible de capital. La necesidad de redefinir no solo la capacitación para el trabajo, sino también la redefinición de los mecanismos de mediación del conflicto de clase surge de este proceso de cambio. En este contexto, se procesan las reformas gerenciales de los sistemas de educación pública y los contenidos curriculares de la Educación Básica, a fin de ajustar el trabajo educativo de acuerdo con las demandas actuales de productividad y competitividad de las empresas y de la conformación ética y moral de los individuos, según la lógica comercial. Desde esta coyuntura, elegimos como objeto de estudio los impactos de la reforma administrativa en la gestión curricular de la Red de Educación Pública del Estado de Río de Janeiro. Partimos del supuesto de que la perspectiva de formación/calificación profesional y la conformación ética y moral de los trabajadores contenida en este proceso de recomposición burguesa se materializa en la gestión educacional, en las prácticas de enseñanza y en las directrices curriculares de la Educación Básica. El análisis toma como referencia empírica la reforma curricular emprendida por el *Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro* a partir de 2011, durante una serie de reformas curriculares llevadas a cabo por diferentes gobiernos estatales y federales. Nuestro objetivo es investigar hasta qué punto la propuesta curricular establecida en el Decreto Estatal No. 42.793 / 2011 materializa los esfuerzos de la burguesía para ajustar el sistema educativo a las demandas de productividad y competitividad de las empresas. Se trata de una investigación básica, de análisis cualitativo, de carácter explicativo, que combina diferentes técnicas de recolección de datos: investigación de tipo de análisis documental y de tipo de encuesta. En este sentido, utilizamos el análisis de fuentes bibliográficas primarias y secundarias (documentos gubernamentales, proyectos pedagógicos institucionales, dispositivos legales, etc.) y testimonios de agentes públicos involucrados en la gestión curricular de la Red de Educación Pública del Estado de Río de Janeiro. de los directores del *Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro* (SEPERJ) y los Fiscales de Justicia del Ministerio Público. Los resultados apuntan a la subalternidad de las políticas educativas brasileñas a los dictados de las organizaciones multilaterales para reformular las bases administrativas y pedagógicas de la educación de acuerdo con los principios del neoliberalismo mediado por la Tercera Vía. Las acciones gubernamentales emprendidas para planificar la educación en el estado de Río de Janeiro se alinean con esta tendencia nacional. Estas políticas, con el pretexto de ampliar el acceso a la educación y mejorar la calidad de la educación en una sociedad globalizada, en la realidad, redujeron la oferta de oportunidades educativas en el sector público, racionalizaron la aplicación de recursos para la educación pública y reforzaron la Concepción pragmática y inmediateista de la formación humana guiada por las exigencias mercantiles. Los efectos de esta opción solo contribuyen para la intensificación de la precariedad de las vidas de los trabajadores.

Palabras clave: Estado – Reforma administrativa; Política educativa – Brasil; Administración de Educación Escolar – Río de Janeiro; Política curricular – Río de Janeiro; Red de Educación Pública – Rio de Janeiro.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Nº DE TRABALHOS CIENTÍFICOS, POR FONTE - 2017	46
GRÁFICO 2: Nº DE TRABALHOS PERTINENTES POR CATEGORIA ANALÍTICA - 2017	49
GRÁFICO 3 : Nº DE TRABALHOS PERTINENTES POR CATEGORIA ANALÍTICA - 2017	118
GRÁFICO 4: Nº DE ESTABELECIMENTOS DE ENSINO FUNDAMENTAL 2009-2017.....	152

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Nº DE TRABALHOS CIENTÍFICOS LEVANTADOS E CONSIDERADOS PERTINENTES, POR FONTE - 2017	47
TABELA 2: Nº DE ESTABELECIMENTOS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, POR NÍVEL DE ENSINO – 2009-2017.	151
TABELA 3: Nº DE VAGAS EXTINTAS NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, POR NÍVEL DE ENSINO – 2007 A 2017.	154

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: REGULAMENTAÇÃO LEGAL DA REFORMA ADMINISTRATIVA NA SEEDUC/RJ (1987-2017)..149

LISTA DE SIGLAS

ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
Educ@	Indexador Online de Educação
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GIDE	Programa Gestão Integrada da Escola
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDERJ	Índice de Desenvolvimento Escolar do Estado do Rio de Janeiro

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MARE	Ministério da Administração e da Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPRJ	Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro
NGP	Nova Gestão Pública
ONG	Organização Não-Governamental
PPGEduc	Programa de Pós-Graduação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
SAERJ	Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SEEDUC/RJ	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SEPE-RJ	Sindicato dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 DA REALIDADE CONCRETA À PROBLEMATIZAÇÃO DA REFORMA CURRICULAR NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.....	20
1.1 Acerca do Problema Investigado	20
1.2 Delimitação do Objeto de Estudo	24
1.3 Relevância Científica da Investigação	28
1.4 Procedimentos Metodológicos e Categorias Analíticas	33
2 A RELAÇÃO ENTRE REFORMA DO ESTADO E REFORMA CURRICULAR NA LITERATURA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO	44
2.1 Tendências do Debate na Literatura da Área de Educação.....	46
2.1.1 Políticas de gestão curricular na Educação Básica	49
2.1.2 Diretrizes curriculares nacionais na Educação Básica	55
2.1.3 Diretrizes curriculares na Educação Superior	58
2.1.4 Reforma curricular na Educação Profissional	60
2.1.5 Gerencialismo na educação	63
2.2 Apontamentos Acerca da Literatura Analisada	64
3 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DAS REFORMAS GERENCIAIS NA EDUCAÇÃO E SEU IMPACTO NA GESTÃO CURRICULAR.....	66
3.1 A Base Material da Produção Capitalista	69
3.2 O Modelo de Desenvolvimento Rígido do Capital	72
3.3 O Modelo de Desenvolvimento Flexível do Capital	77
3.4 Educação e Hegemonia no Contexto do Modelo de Desenvolvimento Flexível	80
4 REFORMA GERENCIAL NA EDUCAÇÃO E SUA MATERIALIDADE NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.....	90
4.1 A Crise Orgânica do Capital e a Redefinição de Seu Sociometabolismo	91
4.2 A Ofensiva Neoliberal Como Resposta do Bloco no Poder à Crise Orgânica do Capital	93
4.3 Recomposição da Hegemonia Burguesa e Reforma do Estado Brasileiro	95

4.4	A ação dos intelectuais orgânicos na reforma do Estado brasileiro.....	99
4.5	Os Impactos da Reforma Gerencial na Educação Brasileira	105
4.6	A Reforma Gerencial na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro	109
5	A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E SUA MATERIALIDADE NA GESTÃO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	120
5.1	A Formação para a Incerteza	122
5.2	Formação de Competências para o Trabalho Alienado: a pedagogia interessada para o capital	133
5.3	A escola Enxuta do Precariado: considerações sobre a liofilização da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro	143
	CONCLUSÃO	157
	REFERÊNCIAS.....	161
	Fontes Primárias	161
	Fontes secundárias	162

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa decorre de uma inquietação que surgiu da minha prática profissional como professor da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. As mudanças na matriz curricular, bem como a reforma da administração da rede pública de ensino, obrigam as escolas a orientar a organização do trabalho pedagógico pelo cumprimento de metas de produtividade, à revelia das condições de precariedade estrutural e da realidade social dos estudantes. As novas condições de ensino impostas pelas secretarias de educação de forma heterônoma, ainda que amparadas no discurso da qualidade, tornam ainda mais críticas as já complicadas condições de trabalho, o que tem resultado em diversas greves, como por exemplo, ocorreu em 2011, 2013, 2014 e 2016. Estas greves explicitam o descontentamento dos trabalhadores da educação diante do avanço das políticas neoliberais mediadas pelo projeto político da Terceira Via.

Estes fatos me levaram à necessidade de amadurecer o entendimento acerca dessa realidade. Por isso, recorri ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), mais especificamente ao Grupo de Pesquisas sobre Trabalho Política e Sociedade (GTPS), em busca de embasamento teórico e metodológico para o desenvolvimento de uma análise científica deste problema, à luz das mudanças no mundo do trabalho e de suas implicações no campo educacional na atualidade. Uma vez tendo ingressado no Curso de Mestrado em Educação desse Programa de Pós-graduação, meu interesse científico se materializou neste trabalho científico, que foi desenvolvido de forma articulada a um projeto de pesquisa bem mais amplo, intitulado *"Novos Modelos de Gestão de Sistemas Públicos de Ensino e Precariedade do Trabalho Docente: um estudo sobre o impacto do modelo gerencial na dinâmica do trabalho escolar"*, coordenado pelo Prof. Dr. José dos Santos Souza, que também orienta meu trabalho investigativo.

Para um bom detalhamento de nosso trabalho investigativo, apresentamos a estrutura do texto que se divide em cinco capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos a definição do problema da pesquisa, a relevância de sua realização para a área de educação, o quadro teórico que referênciamos a análise, os procedimentos metodológicos e um cronograma físico do trabalho.

O segundo capítulo explicita as considerações decorrentes da revisão da literatura acerca das reformas curriculares operadas no Brasil, a partir dos anos 1990, e a reforma do Estado Brasileiro. A realização desta etapa da pesquisa foi fundamental, pois nos possibilitou dar passos significativos na confirmação de nossa hipótese de que as condicionantes políticas, econômicas e sociais das novas reformas curriculares se inserem em um movimento orgânico realizado pelo capital (GRAMSCI, 2014, p. 37) com vistas a conformar as camadas subalternas da sociedade e obter a conformação ativa do trabalho docente para a ordem social capitalista, ainda que ao final desta etapa tenham sido detectadas falhas, detalhadas na conclusão do capítulo, a serem corrigidas para a dissertação.

O terceiro capítulo expõe as considerações acerca do contexto sócio histórico de nossa pesquisa. Neste capítulo, nosso objetivo é expor as considerações acerca das novas demandas de qualificação e seus impactos na formação escolar, na Escola Básica brasileira, diante da reconfiguração do modelo de desenvolvimento. A reconfiguração do modelo de desenvolvimento diante da crise orgânica do capitalismo ao final da década de 1960, conduz a movimentação da classe burguesa com vistas a recompor suas taxas de acumulação. A crescente automação da linha de produção impacta as demandas de qualificação da força de trabalho, bem como as estratégias de conformação do capital para a conformação da classe trabalhadora para a exploração do trabalho, pois as novo regime de acumulação demanda estratégias de flexibilização do trabalho que inviabilizam a permanência do trabalho regulamentado.

No quarto capítulo, analisamos as ações do capital na conformação da sociedade para o modo de regulação social neoliberal, tomando como referência as políticas educacionais. Evidenciamos a ação dos intelectuais orgânicos na formulação e disseminação de uma visão de mundo renovada para a sociabilidade

marcada pela intensificação da precariedade da vida, em razão da fragilização da proteção social do Estado e da flexibilização das condições de trabalho. A marca da dinâmica renovada da produção e reprodução da vida material é a emergência de modalidades de contratação precária e a apologia às soluções individuais para o desemprego. Mostramos como as políticas voltadas à produção do consenso para o neoliberalismo se materializam na educação pública. Em particular, no estado do Rio de Janeiro, por meio da implementação da “Nova Gestão Pública” no governo Sérgio Cabral e os impactos na educação, a partir do Decreto Estadual Nº 42.793/2011.

No capítulo cinco, analisamos o deslocamento da noção de qualificação para a noção de competências nos currículos operado no estado do Rio de Janeiro por meio da implementação do “*Currículo Mínimo*”, matriz curricular prevista no Decreto Estadual Nº 42.793/2011. Explicitamos os vínculos da noção de competências com o modelo de desenvolvimento flexível e a construção do que denominamos de *escola enxuta do precariado*, projeto educativo para os segmentos mais subalternizados da classe trabalhadora. A *escola enxuta do precariado* é o projeto de redução do trabalho vivo e dos conteúdos escolares, com o objetivo de dificultar ainda mais o acesso à socialização do conhecimento científico e filosófico para as parcelas mais precárias da classe trabalhadora.

1 DA REALIDADE CONCRETA À PROBLEMATIZAÇÃO DA REFORMA CURRICULAR NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

1.1 ACERCA DO PROBLEMA INVESTIGADO

Atuando como professor da Rede de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, tenho vivenciado um processo de profundas mudanças, tanto na gestão educacional, quanto na gestão curricular. Tais mudanças impactam profundamente as práticas pedagógicas.

O currículo implementado na Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, a partir de 2012, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), foi intitulado como *Currículo Mínimo* e vincula a formação a exames de avaliação externa, de modo a utilizar a nota obtida pelos estudantes da unidade escolar como critério de aferição da qualidade do ensino.

Os critérios de aferição da qualidade do ensino foram estabelecidos pela SEEDUC/RJ de forma heterônoma e, mesmo tendo por pretexto a melhoria da qualidade do ensino, não consideram as realidades estruturais e socioeconômicas que impactam o rendimento acadêmico dos alunos. As escolas são ranqueadas de acordo com os resultados obtidos nas avaliações externas e as piores colocadas são induzidas a melhorar seus índices sem que recebam qualquer tipo de apoio por parte da SEEDUC/RJ, tendo como agravante a intensificação da fiscalização devido a sua situação considerada crítica. Diante da contradição entre discurso e prática, materializado nas políticas de gestão educacional, sinto-me provocado a entender as reais motivações das reformas curriculares realizadas, não só na Educação Básica do estado do Rio de Janeiro, mas em todo o território nacional. É a partir dessa

inquietação que passo aqui a sistematizar uma proposta investigativa para o Curso de Mestrado em Educação do PPGEduc da UFRRJ. Vejamos.

Em seis de outubro de 2010, Wilson Risolia Rodrigues assumiu a SEEDUC/RJ. O novo Secretário de Educação é economista e financista, ex-diretor presidente do Rio Previdência, cargo que ocupou sob indicação de Joaquim Levy (Engenheiro Naval e economista ex-ministro da Fazenda do Governo Dilma Rousseff em 2013). Risolia é o terceiro secretário de educação do Governo Sergio Cabral e assumiu o cargo com um discurso produtivista e mercantil, visando uma gestão focada na melhoria de resultados (a educação estadual do Rio de Janeiro ocupava o penúltimo lugar no ranking do IDEB 2009).

Como ato da SEEDUC/RJ, foi lançado o Decreto nº 42.793/2011(RIO DE JANEIRO, 2011), a pretexto de promover a “valorização do profissional da educação”, a “garantia de padrão de qualidade”, a “necessidade de definir diretrizes para que a educação pública estadual atinja novos patamares” e o “indispensável gerenciamento de tais diretrizes” (RIO DE JANEIRO, 2011). Entre as diretrizes do referido Decreto estão: o estabelecimento de formas de monitoramento e aferição da qualidade escolar, a instituição de um sistema de bonificação dos profissionais de educação e o estabelecimento do *Currículo Mínimo*.

O Capítulo VI do Decreto 42.793/2011 estabelece, em seu §1º, que o currículo deve “expressar os aspectos fundamentais de cada disciplina que os professores não poderão deixar de transmitir aos alunos”; no §4º afirma que a Secretaria de educação “deverá criar mecanismos de acompanhamento bimestral do currículo mínimo, possibilitando correção de desvios durante o ano letivo”. No mesmo capítulo, o Art. 25 deixa transparecer a sua inspiração na pedagogia das competências ao instituir no Parágrafo I: “estabelecer os conhecimentos, habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos na educação pública”.

De acordo com a Diretora de Pesquisa e Orientação Curricular da SEEDUC/RJ em 2011, Beatriz Pelosi Martins:

O currículo mínimo procurou contemplar todos os conhecimentos importantes para que o aluno tenha uma formação completa, cumprindo

os objetivos da educação básica: preparo para o mundo do trabalho, para o estudo universitário e para a vida, estimulando a cidadania. (JORNAL DO BRASIL, 2011, *texto em html*).

Para Beatriz Pelosi Martins, o *Currículo Mínimo* não deve definir métodos ou materiais didáticos, mas sim resultados, “o que o aluno deve ser capaz de fazer e saber ao final de cada ano de ensino, dentro de alguns temas, conteúdos, competências e habilidades” (JORNAL DO BRASIL, 2011, *texto em html*).

Ainda em 2011, durante as férias dos professores, uma nota publicada no sítio da SEEDUC/RJ informou que estava ocorrendo um processo de elaboração do *Currículo Mínimo* e que os professores poderiam enviar sugestões pela internet. No início do ano letivo de 2012, foi divulgado um documento que deveria pautar as aulas dos professores, já que a partir dele seriam elaboradas as avaliações externas dos alunos da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Na introdução desse documento, a SEEDUC/RJ deixa claro o seguinte:

Sua finalidade é orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Com isso, pode-se garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 2).

As alterações das diretrizes administrativas e curriculares introduzidas pelo Decreto nº 42.793/2011 têm como justificativa a melhoria da Educação Básica e das condições de trabalho do professor. Mas será que existem possibilidades concretas desta ação governamental desencadear melhorias na educação? Essa questão é o foco central de nossa investigação, afinal, diante dos fatos apresentados e tendo como referencial empírico as novas diretrizes curriculares adotadas pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro a partir de 2011, entendemos ser oportuna a verificação da efetividade das ações desencadeadas pela SEEDUC/RJ, na Gestão Risolia, para a melhoria da qualidade da Educação Básica no estado do Rio de Janeiro. Assim, delimitamos como objeto de análise de nossa investigação a efetividade ou não da proposição de melhoria da qualidade da Educação Básica por meio de medidas gerencialistas, seja pela instituição de sistemas avaliativos e controle do desempenho e resultados, seja pela

reforma curricular, seja pela redefinição da cultura escolar, estabelecendo como foco a reforma curricular empreendida e sua relação com as demais medidas decorrentes da reforma gerencial empreendida na gestão do trabalho escolar a partir da Gestão Risolia.

Para o desenvolvimento de nossa análise, partimos da compreensão que a crise orgânica do capital se materializa por meio do esgotamento do regime de acumulação taylorista-fordista e do modo de regulação social keynesiano, a partir do final dos anos 1960. A burguesia busca recompor suas bases de acumulação por meio da reestruturação produtiva, no campo estrutural tendo como referência a flexibilização do trabalho e da produção (SOUZA, 2015, p. 56). Na superestrutura, a recomposição burguesa busca redefinir a relação entre Estado e sociedade civil, por meio da reforma do Estado capitalista, resgatando o receituário neoliberal, tendo como propósito principal a reorientação do uso do fundo público (SOUZA, 2015, p. 56-57).

As novas modalidades de trabalho, surgidas no bojo do regime de acumulação toyotista, demandam a reestruturação da qualificação para o trabalho de forma a produzir conformação psicofísica e conformação ético-moral no conjunto da sociedade, mais de acordo com as formas de mediação do conflito de classes para a garantia da hegemonia burguesa na atual etapa da acumulação capitalista (SOUZA, 2015). Para melhor compreensão de nosso problema, verificamos como estas novas estratégias se materializam no espaço escolar e, de algum modo, determinam dialeticamente as mudanças que vêm ocorrendo na gestão do trabalho pedagógico. Para a compreensão do caráter mais concreto das ações da SEEDUC/RJ no que se refere às reformas curriculares, as analisamos no contexto das demais medidas tomadas em decorrência da reforma gerencial empreendida na gestão educacional da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro que, por sua vez, desenvolvem-se de forma articulada com outras reformas que vêm ocorrendo também no âmbito estrutural de nossa sociedade para mediar o conflito de classes e garantir condições renovadas de manutenção da hegemonia burguesa.

Nesta perspectiva, analisamos em que medida as políticas de redefinição das diretrizes curriculares da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio

de Janeiro, por meio da redefinição do currículo, se inserem no movimento de recomposição burguesa, no contexto de um movimento orgânico em busca da construção de uma nova hegemonia, mais de acordo com o modelo de desenvolvimento flexível.

Desta forma, tomamos como referência empírica materialização do movimento de recomposição burguesa no campo educacional, em especial no estado do Rio de Janeiro, por meio do Decreto Estadual Nº 42.793/2011. Pois, entendemos que há uma contradição entre as promessas do Decreto de promover o “aprimoramento e a valorização dos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação” e a materialidade e entendemos que essa contradição expressa os reais intentos da SEEDUC/RJ que é de formar um novo tipo de trabalhador, plenamente conformado, tanto no aspecto psicofísico, quanto no aspecto ético e moral. Nossa hipótese é que as condicionantes políticas econômicas e sociais das novas diretrizes curriculares têm como finalidade a mediação do conflito de classes para garantir a manutenção da hegemonia burguesa em condições renovadas, mais de acordo com as novas exigências impostas pela recomposição burguesa para superar a crise estrutural do capital (SOUZA, 2002).

Portanto, neste trabalho explicitamos em que medida a definição do *Currículo Mínimo* para a Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro por parte da SEEDUC, por meio do Decreto 42.793/2011, se materializa como uma ação do capital para ajustar a gestão dos conhecimentos às novas exigências de competitividade e produtividade das empresas, contribuindo tanto para a conformação psicofísica, quanto para a conformação ética e moral dos trabalhadores à nova dinâmica do trabalho e da produção, bem como às novas configurações da relação entre Estado e sociedade.

1.2 DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Uma vez explicitado o problema de nossa pesquisa, trataremos agora de uma delimitação de nosso objeto de estudo, de modo a dar maior clareza acerca de nossa referência empírica, de seus limites e suas potencialidades para responder às questões que levantamos. Tal delimitação está condicionada às condições

objetivas em que a pesquisa se desenvolveu, ou seja, como trabalho dissertativo apresentado como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, um trabalho desenvolvido em 24 meses, sem financiamento e sem afastamento das atividades profissionais, portanto com limites consideráveis. Apesar dessas dificuldades, esgarçamos ao máximo possível as possibilidades de aproximação à expressão mais concreta das ações da SEEDUC/RJ a partir do Decreto Estadual Nº 42.793/2011.

No que se refere ao contexto sócio histórico, nossa análise se delimita às reformas curriculares operadas no Brasil, a partir dos anos 1990, e sua relação com a reforma do Estado brasileiro. Para tal, tomamos como referência empírica as reformas curriculares operadas pela SEEDUC/RJ no estado do Rio de Janeiro, por meio dos impactos do Decreto Estadual Nº 42.793/2011 na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. A análise das ações da SEEDUC/RJ é empreendida considerando que estas são a materialidade da contrarreforma burguesa no campo educacional e se articula com o movimento de inúmeras outras tantas reformas desencadeadas no Brasil, inclusive na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Ao inserirmos esta ação da SEEDUC/RJ no contexto das reformas educativas decorrentes da recomposição burguesa, diante da crise orgânica do capital, tendo como referência as reformas educativas desencadeadas a partir de 1996, objetivamos dar o caráter da totalidade à nossa análise, na medida em que ao longo da realização de nosso trabalho, estabelecer relações entre as ações na gestão educacional do estado do Rio de Janeiro e o projeto de gestão educacional da contrarreforma burguesa, de modo que esta relação explicita o movimento orgânico do capital (GRAMSCI, 2014, p. 37) com vistas à recompor as taxas de acumulação produzindo conformidade para a manutenção da sociabilidade burguesa. Desta forma, entendemos que as mudanças na gestão da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, na organização do trabalho escolar e na organização curricular, atendem às condições renovadas de competitividade e produtividade das empresas capitalistas. Tal opção teórico-metodológica se ampara na afirmação de Souza (Cf.: 2015 e 2017) de que as reformas na educação operadas no Brasil fazem parte do movimento de recomposição burguesa para conformação psicofísica da classe trabalhadora às novas exigências de flexibilização do trabalho e da produção e para

a conformação ética e moral do conjunto da sociedade à relação entre Estado e sociedade marcada pelo neoliberalismo, tendo como criar conformidade para a intensificação do redirecionamento do uso fundo público em favor dos interesses da grande empresa capitalista.

No que se refere ao universo da pesquisa, delimitamos as ações governamentais para a gestão educacional referentes à organização curricular a partir de 2011, quando teve início a gestão de Wilson Risolia na SEEDUC/RJ, até 2014, com o término do governo Sérgio Cabral Filho. Tal recorte não se justifica por essa gestão ter dado início às reformas gerenciais na educação do estado do Rio de Janeiro, o que de fato não é real, mas sim pelo fato de ser a partir dessa gestão que a SEEDUC/RJ assume de forma mais explícita o compromisso com a implantação de uma gestão educacional coerente com os princípios da “*Nova Gestão Pública*”, não só pela redefinição de teórica e metodológica, mas pelas ações estratégicas de garantia de qualidade por meio da lógica mercantil e dos princípios e métodos da *Lean Production* e da Gestão de Qualidade Total das empresas privadas (Cf.: SOUZA, 2016).

A escolha do Decreto Estadual Nº 42.793/2011 não é eventual. Em nossas investigações iniciais entendemos que este Decreto foi fundamental na materialização do movimento orgânico do capital (GRAMSCI, 2014, p. 37) na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Ao articular a reforma gerencial e reforma curricular, o Decreto abre caminho para o enxugamento da rede, ao mesmo tempo em que institui instrumentos para obtenção da conformidade para a nova forma de relação entre Estado e sociedade que emergem no neoliberalismo. Podemos ver esta articulação expressa claramente nas letras do Decreto Nº 42.793/2011:

O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, no uso de suas atribuições constitucionais e legais, CONSIDERANDO: [...] a necessidade de adoção de medidas que propiciem o alcance, pelas escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro, das metas propostas pelo MEC – Ministério da Educação; a necessidade de que sejam definidas diretrizes levando-se em conta a realidade das escolas e suas demandas, para que a educação pública estadual atinja novos patamares; o indispensável gerenciamento de tais diretrizes, com vistas à sua efetiva implementação, à medição dos resultados e à tomada de ações corretivas. Art. 2º - Fica instituída, nos termos deste Decreto, Bonificação por Resultados a ser

paga aos servidores públicos da Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC[...].Art. 24 §1º - A definição do currículo mínimo deverá expressar os aspectos fundamentais de cada disciplina que os professores não podem deixar de transmitir aos alunos (RIO DE JANEIRO, 2011, *texto em html*).

O Decreto Estadual Nº 42.793/2011 institui instrumentos que alinham a administração pública do estado do Rio de Janeiro aos preceitos do gerencialismo, qual seja, a organização da administração pública voltada ao atingimento de metas, a remuneração por bônus, o estímulo à competitividade e a redução de custos e materiais, bem aos moldes da iniciativa privada. Neste modelo de gestão do trabalho, o cumprimento do currículo passa a ser mais um critério a ser controlado, por meio das políticas de atingimento de metas. O cumprimento do currículo se transforma em resultado a ser medido, substituindo o debate pedagógico. O Decreto sintetiza a nova morfologia do trabalho escolar na ética do produtivismo, neste sentido, as alterações¹ que o governo estadual promove no Decreto Estadual Nº 42.793/2011 são voltadas mais ao aprimoramento de instrumentos de aferição dos resultados do que resultado da luta dos trabalhadores da educação em favor de seus interesses.

O objetivo de nosso trabalho é explicitar em que medida a definição do *Currículo Mínimo* para a Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, por meio do Decreto 42.793/2011, materializa a ação do capital às novas exigências de competitividade e produtividade das empresas bem como à gestão de um conjunto da população à conformação para a condição da empregabilidade e para a intensificação da precarização da vida materializado por meio de uma relação entre Estado e sociedade de novo tipo.

Para cumprir tal objetivo, apontamos os determinantes sociais, políticos e pedagógicos contidos no Decreto Estadual Nº 42.793/2011 explicitando

¹ O Decreto Estadual Nº 42.793/2011 é revogado pelo Decreto Estadual Nº 44.281/2013. Posteriormente, o Decreto Estadual Nº 44.281/2013 é alterado pelo Decreto Estadual Nº 44.716/2011. No entanto, o texto dos três decretos é muito semelhante, as alterações se dão apenas nos artigos que definem os critérios de medição do Índice de Desenvolvimento Escolar do Estado do Rio de Janeiro (IDERJ) e nos critérios de Bonificação dos Servidores.

em que medida contribuem para a construção de uma sociabilidade burguesa em condições renovadas.

Para explicitar a materialidade da ação burguesa na educação pública fluminense, discriminamos as ações governamentais para a reforma curricular da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, decorrentes do Decreto Estadual Nº 42.793/2011 e examinamos as ações concretas de gestores da SEEDUC/RJ, no período entre 2011 e 2014, no campo da prática curricular.

Com vistas à evidenciar as vinculações entre as diretrizes dos organismos internacionais e diretrizes para a reforma da educação contrastamos os pressupostos teóricos da SEEDUC/RJ para a reforma curricular com as do Ministério da Educação (MEC) e dos organismos multilaterais.

1.3 RELEVÂNCIA CIENTÍFICA DA INVESTIGAÇÃO

O debate científico acerca do impacto da reforma gerencial e seus impactos no currículo mínimo da Educação Básica tem lá suas lacunas. Isto foi verificado a partir de uma revisão da literatura da área de educação acerca da reforma do Estado e sobre reforma curricular, de modo geral, a produção científica da área não estabelece relações claras entre estes dois fenômenos.

A literatura consultada que nos serviu de referência para tal constatação foi levantada nos principais bancos de artigos, teses e dissertações da área de educação do país, são eles: o *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), o Indexador *Online* de Periódicos na Área da Educação (Educ@), o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e o conjunto de trabalhos completos apresentados em reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd). O período estabelecido para as buscas foi de trabalhos publicados a partir de 1996. Foram identificados 1907 trabalhos que abordavam a reforma do Estado ou as reformas curriculares no Brasil, dentre os quais, apenas 66 trabalhos (3,4 %) estabeleciam clara relação entre estes dois fenômenos.

Desse conjunto de 66 trabalhos que estabelecem clara relação entre a reforma do Estado e a reforma curricular, destacamos quatro que apontam o alinhamento das políticas de gestão do currículo como determinações de organizações multilaterais, o que desencadeia um conjunto de reformas curriculares como consequência de ampla reforma do Estado realizada no Brasil, desde os anos 1990 até a atualidade (Cf.: ARAÚJO, 2001; GAMA, 2004; GUIMARÃES, 2004; e ARNAUD, 2007). Não obstante, essas análises se desenvolvem numa linha eminentemente economicista, sem dar conta de questões superestruturais que permeiam esse fenômeno. As reformas curriculares decorrem do movimento de recomposição que a classe burguesa opera no conjunto da sociedade diante da crise do capital. Este movimento reformula as políticas sociais do Estado capitalista e os mecanismos de mediação do conflito de classes desenvolvidos na instituição escolar para a internalização da dominação nas classes subalternas. A compreensão dos impactos da reforma do Estado no currículo mínimo da educação básica demanda uma análise na perspectiva da totalidade, estabelecendo mediações entre aspectos estruturais e superestruturais. Isto não é muito evidente nas análises empreendidas nesse conjunto de trabalhos da área de educação.

Diante desse quantitativo tão pequeno de trabalhos sobre a gestão do currículo na Educação Básica e das limitações apontadas, verificamos que nossa pesquisa, na medida em que se propõe a explorar as reformas na gestão curricular e seu impacto na formação da classe trabalhadora na perspectiva da totalidade da realidade concreta, institui-se como contribuição relevante para o debate educacional, de modo a ampliar o conhecimento científico nesta área.

No Estado do Rio de Janeiro, as reformas empreendidas pela SEEDUC/RJ resultaram no fechamento de turmas, turnos e escolas, o que limita ou mesmo impede o acesso à escola pública de determinados segmentos da classe trabalhadora. Em nossa pesquisa, explicitamos as reais intenções dos gestores da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro que, em consonância com marcos legais nacionais e estaduais, vêm materializando a ação do capital no campo educacional. Neste sentido, justifica-se a escolha do Decreto Estadual Nº 42.793/2011 que a pretexto da promoção de reformas que melhorem as condições

do trabalho, da prestação do serviço público e da ampliação do acesso à educação, introduz mecanismos de gestão e regulação do trabalho docente que dão maior organicidade às ações de enxugamento das oportunidades educacionais para a classe trabalhadora.

Dos 66 trabalhos selecionados, destacamos ainda os de Ferreira (2009), Bezerra (2010), Bragança (2011), Millen Neto (2013), além dos supracitados, por apontarem para o avanço de instituições privadas na elaboração das diretrizes curriculares, mas também limitam sua análise ao campo estrutural. Com isso, mesmo que identifiquem a vinculação das reformas empreendidas na educação com o avanço das políticas neoliberais, por meio da ação de diversas secretarias de educação em cumprimento a determinações de organizações multilaterais, conseguem poucos avanços na compreensão dos impactos das reformas curriculares na formação da classe trabalhadora. Esta avaliação decorre da percepção de que poucos trabalhos, como os de Frizzo (2012) e Morchbacher (2012), foram capazes, não só de identificar, mas de analisar mais a fundo as estratégias desenvolvidas pelo capital para obter o consentimento ativo dos trabalhadores para as novas condições de trabalho diante da reestruturação produtiva.

Utilizamos o quadro teórico desenvolvido por Souza (Cf.: 2002; 2015; 2016; 2017; 2018a; 2018b) no Grupo de Pesquisas sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS), para nos instrumentalizar na tarefa de explicitar as estratégias do capital para a redefinição dos parâmetros de formação da classe trabalhadora, em consonância com as demandas do modelo de desenvolvimento flexível do capital. O GTPS investiga as vinculações entre as novas demandas de qualificação desse modelo de desenvolvimento e as reformas educacionais operadas pelos governos de caráter neoliberal, mediatizado pela Terceira Via, com intuito de promover a conformação psicofísica e ética e moral da classe trabalhadora diante da realidade do desemprego estrutural e do mercado de trabalho competitivo e excludente, o que demarca a intensificação da precariedade do trabalho no atual estágio do desenvolvimento do capital. Para Souza (2018, p. 127), as novas diretrizes do capital para a educação atuam como:

Ideologia capaz de ofuscar a compreensão da realidade como uma espécie de ‘cortina de fumaça’, ao mesmo tempo em que aciona nos indivíduos a disposição para o consenso diante das alternativas empresariais do enfrentamento da crise estrutural do capital, do desemprego, em busca de conformidade diante da realidade competitiva excludente do mercado de trabalho.

As pesquisas desenvolvidas no GTPS objetivam compreender as motivações das reformas educacionais empreendidas pelo Estado capitalista, no modo de regulação neoliberal mediado pela Terceira Via. Os trabalhos científicos desenvolvidos neste grupo explicitam as estratégias da classe burguesa para garantia da sua hegemonia em condições renovadas, diante da emergência da crise orgânica do capital ao final dos anos 1960. O GTPS investiga o movimento operado pelas classes dominantes para redefinir as bases da conformação psicofísica da força de trabalho e as novas estratégias de mediação do conflito de classes, ou seja, de conformação ética e moral do trabalhador, para a retomada das taxas de acumulação na dinâmica renovada do sociometabolismo capitalista. Trata-se, como esse coletivo de pesquisa vem apontando, de estratégias para a formação de trabalhadores de novo tipo, mais adequados à demanda atual de produtividade e competitividade das empresas capitalistas, frente às condições renovadas da sociabilidade burguesa, em decorrência do modelo de desenvolvimento flexível do capital. Deste modo, nossa pesquisa contribui para essas análises, na medida em que constatamos a validade de nossa hipótese de que, com base na revisão da literatura, em análise documental e por meio de entrevistas semiestruturadas, as reformas curriculares empreendidas no Brasil, por transpassar as modalidades de ensino, configuram-se como parte de um movimento orgânico do capital para a manutenção do Bloco Histórico (GRAMSCI, 2014, p. 37).

O movimento orgânico é operado por meio do enxugamento dos recursos materiais, do trabalho vivo e do número de estudantes matriculados. A promoção de discursos que objetivam justificar a redução dos investimentos públicos na educação viabiliza o uso do fundo público para o financiamento da expansão capitalista, neste contexto o currículo escolar se torna instrumento de gestão, por meio do controle mais rígido dos conteúdos escolares. Desta forma, a Rede Pública de Ensino se volta, cada vez mais, à disseminação do discurso da

conformação com a precariedade, sob a ideologia da promoção do combate às diferenças.

Nossa pesquisa pode contribuir para o avanço da compreensão acerca dos impactos sociais da ação do Estado neoliberal na educação, fornecendo dados para a discussão científica acerca das políticas educacionais brasileiras, como as realizadas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em seus grupos de trabalho: GT05 – Estado e Política Educacional, GT09 – Trabalho e Educação e GT11 – Política da Educação Superior.

A relevância política de nossa proposta investigativa se justifica pela contribuição para organização e luta das entidades que historicamente defendem a educação pública, gratuita e de qualidade. Entre estas, o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ) e o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), por explicitarmos os elementos fundantes do projeto burguês para a educação da classe trabalhadora materializado na dualidade do sistema de ensino e na flexibilização do currículo escolar. O trabalhador de novo tipo para a empresa capitalista do atual modo de desenvolvimento que as novas matrizes curriculares objetivam formar encontra-se ainda mais estranhado do caráter ontológico do trabalho, pois a ideologia neoliberal propagada pelos aparelhos privados de hegemonia faz o indivíduo tomar para si o papel do Estado na promoção das políticas de emprego, assumindo a culpa pelo fracasso diante das condições de trabalho precário.

Entendemos a escola como um campo de disputas, onde o capital age no sentido de obter o consentimento da classe trabalhadora para o projeto burguês de sociedade por meio do consentimento ativo da sociedade civil diante da imposição do trabalho alienado. O currículo normatiza a ação pedagógica no espaço escolar, portanto, uma ação generalizada no sentido de redefinir as bases teóricas do currículo tem profundo impacto social representando riscos para a classe trabalhadora. Em vista disto, justificamos a relevância social de nossa pesquisa, pois diante do que será explicitado acerca das políticas educacionais, podemos contribuir para que os docentes, uma vez engajados na luta em defesa pela escola pública,

tomem ciência dos objetivos reais da SEEDUC/RJ em suas ações, ainda que sob pretexto da melhoria da qualidade e ampliação do acesso à escolarização.

1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CATEGORIAS ANALÍTICAS

Nossa pesquisa se caracteriza, do ponto de vista de sua natureza, como pesquisa básica. Isto se deve, em razão de nossa pesquisa produzir conhecimentos novos e úteis, no entanto sem aplicação prevista (SILVA, 2013; MENEZES, 2001, p. 20 *apud* MACEDO, 2011, p. 38).

Quanto ao nível da investigação, trata-se de pesquisa de caráter explicativo, em razão da preocupação na identificação dos fatores que contribuem ou determinam a ocorrência dos fatos, bem como ao grau de profundidade pretendido no conhecimento da realidade, em razão do interesse em explicitar as contradições da materialidade dos fenômenos (GIL, 1989, p. 46).

Quanto aos procedimentos técnicos desta investigação, esta pesquisa se insere na categoria de estudo de tipo bibliográfico, qual seja, a partir da exploração de fontes secundárias como livros, artigos publicados em revistas científicas, trabalhos completos publicados em anais de eventos, teses e dissertações. Também podemos inserir nosso trabalho científico na categoria de pesquisa documental, na medida em que utilizamos dados obtidos de documentos de primeira mão que ainda não receberam tratamento analítico, além de transcrições de depoimentos de gestores da SEEDUC/RJ, diretores do SEPE-RJ, bem como de promotores do MPRJ (GIL, 1989, p. 71 e 73).

Adotamos o método de análise materialista histórico e dialético. Tal método parte do pressuposto de que a realidade não se apresenta aos homens de modo imediato, sendo necessário um esforço de caráter científico e filosófico no sentido de superar a pseudoconcreticidade que corresponde à práxis utilitária, ao senso comum ou à práxis fragmentária dos indivíduos, baseada na divisão do trabalho alienado e na sociedade de classes. Desta forma, nosso esforço investigativo tem por objetivo atingir a *“coisa em si”*, o concreto (KOSIK, 1976, p. 13-15).

Considerando que o concreto não é um dado empírico, mas uma totalidade articulada, construída e em construção, onde:

Parte-se do empírico se passa pelo abstrato e se se chega ao concreto. Diferentemente, pois, da crença que caracteriza o empirismo, o positivismo etc. [que confundem o concreto com o empírico], o concreto não é o ponto de partida senão o ponto de chegada do conhecimento. (SAVIANI, 1980, p. 11 *apud* SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 38).

A partir dessa perspectiva, analisamos as reformas curriculares implementadas pela SEEDEUC/RJ a partir de 2011, tendo como referência os pressupostos sociais, políticos e econômicos que regulam a educação ofertada à classe trabalhadora e suas vinculações com o mundo do trabalho. Mészáros (2008, p. 35) afirma que a Educação institucionalizada tem como propósito preparar pessoal necessário à máquina produtiva, bem como legitimar os interesses dominantes por meio de mecanismos de internalização da dominação, portanto, a escola objetiva a manutenção das relações de produção marcadas pela exploração do trabalho e da dominação capitalista. Portanto, a transformação do trabalhador em trabalhador para o capitalismo é uma ação pedagógica complexa devido à constante apropriação da ciência e tecnologia para a produção.

No capitalismo, o trabalho humano é desconfigurado, deixando de ser um:

Processo em que participam homem e natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercambio material com a natureza [...] desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais (MARX, 2014, p. 211).

Desta forma, o trabalho no capitalismo deixa de ser condição de libertação e desenvolvimento das potencialidades para a condição de trabalho alienado. A partir desta relação social, imposta de forma totalitária, o trabalho excedente é apropriado pela classe dominante, caracterizando as relações de produção e reprodução no capitalismo. O capital impõe ao ser humano um meio alienado de mediação com a sociedade, com a natureza e consigo, onde seu trabalho é voltado para a produção de mercadorias e o valor de uso perde a sua centralidade para o valor de troca.

Harvey (2016) assinala que a representação do valor social do trabalho pelo dinheiro permite ao capitalista tornar o trabalho social apropriável por pessoas privadas, podendo ser acumulado sem limites. Neste sistema, o capitalista paga ao trabalhador um valor tido como “justo” pela força de trabalho comprada. Esta concepção de justiça,

Baseia-se na ideia de que os trabalhadores têm direito à propriedade privada individualizada sobre a força de trabalho que fornecem para o capital na forma de mercadorias [...] e são livres para vender essa força de trabalho a quem quiserem (HARVEY, 2016, p. 68).

A ideia de um trabalho livre consensual é fundamental para a manutenção da exploração do trabalho, pois ela absolve o capital das reais condições de trabalho no capitalismo, caracterizada pelo que Mészáros chama de “escravidão assalariada”, uma condição que é “internalizada pelos sujeitos trabalhadores e não tem de ser imposta e constantemente reimposta externamente a eles sob a forma de dominação política, a não ser em situações de grave crise” (MÉZSÁROS, 2011, p. 102). No entanto, as condições reais mostram que o valor do salário é o mínimo suficiente para a subsistência do trabalhador e de sua família, ou seja, para a reprodução da força de trabalho, o que Marx denomina de trabalho necessário. A procura por força de trabalho regula a reprodução da classe trabalhadora, como qualquer outra mercadoria, desta forma se há muita oferta de trabalhadores, necessariamente uma parte cairá na miséria ou na morte pela fome. Portanto, o trabalhador sempre perde quando o capitalista perde, no entanto, nem sempre ganha quando ele ganha (MARX, 2004, p. 24).

Por mais que os teóricos burgueses dissimulem as condições de produção e reprodução da sociedade capitalista como condições naturais e eternas, e não como condições socialmente produzidas, a materialidade revela que, nas relações de produção, o valor da mercadoria é decorrente do trabalho social nele agregado; no entanto, este valor se mantém latente, apenas se realizando quando a mercadoria é vendida, com isso a circulação contínua do capital depende da passagem bem-sucedida da produção para a realização da mercadoria. Porém, esta passagem da produção à realização da mercadoria carrega uma contradição, pois, ao mesmo tempo em que o capital depende dos trabalhadores na condição de

compradores, estes mesmos trabalhadores encontram-se na condição de força de trabalho e, portanto, devem ser pagos no mínimo possível. Esta contradição, decorrente da dupla condição da classe trabalhadora resulta por vezes na não realização da mercadoria, termina por interromper o fluxo e a conversão bem-sucedida da produção e do valor latente do trabalho em mercadoria, gerando as crises de superprodução do capitalismo (HARVEY, 2016, p. 81 e 82).

Desta forma, a fim de dar conta das crises geradas pelas suas contradições e garantir a expansão contínua da taxa de lucro das empresas, o capitalismo se expande tanto geograficamente quanto na capacidade produtiva de suas empresas. Esta expansão é garantida pelo seu aspecto totalitário, o tornando no sistema mais dinâmico já visto e, ao mesmo tempo, incontrolável. Com isso, o sistema do capital torna-se o “primeiro na história que se constitui como totalizador irrecusável e irresistível, não importando quão repressiva tenha de ser a sua imposição, em qualquer momento e em qualquer lugar em que encontre resistência” (MÉSZÁROS, 2011, p. 97).

Um aspecto fundamental para a garantia da expansão das taxas de lucro das empresas no capitalismo é a dependência da constante inovação tecnológica, tendo em vista que ao adicionar trabalho morto ao vivo as empresas elevam em muito a sua capacidade produtiva, em decorrência do aumento da ampliação da extração de mais valia relativa. Contraditoriamente, o avanço tecnológico obriga a burguesia a ter de socializar o conhecimento científico-tecnológico, com vistas a capacitar a classe trabalhadora a lidar com o maquinário cada vez mais complexo do processo produtivo. Desta forma, a burguesia cria estratégias para socializar o conhecimento científico-tecnológico de forma limitada, para que a classe trabalhadora seja capacitada para o trabalho e, ao mesmo tempo, evitando a tomada consciência da sua condição de explorada. No Manifesto Comunista Marx (1982) aponta que o avanço do capital leva ao desenvolvimento do proletariado como classe, onde:

Na mesma medida em que a burguesia, isto é, o capital se desenvolve, desenvolvem-se também o proletariado, a classe dos operários modernos, os quais só vivem enquanto tem trabalho e só tem trabalho enquanto o seu trabalho aumenta o capital (MARX, 1982, p. 112).

Com o objetivo de impedir a tomada de consciência da classe trabalhadora, o capital promove uma educação marcada pela dualidade. Enguita (1989, p. 109-110) destaca que, para os mais pobres, a “escolarização” nas *Schools of Industry* inglesas significavam a educação e o disciplinamento para longas horas de trabalho na indústria; enquanto para os burgueses, aqueles que dispunham de tempo livre, a educação seria voltada para os estudos da ciência. Desta forma, desde o século XVIII, o projeto de escola é marcado por uma dualidade fundamental. Ramos (2000), por sua vez, assinala que a escola dos filhos dos proprietários é diferente da escola dos filhos dos não proprietários, pois, para os primeiros, a cidadania era restrita a fim de formar cidadãos passivos, de tal forma que:

A educação dos trabalhadores pobres teria por função disciplina-los para a produção proporcionando à maioria da população somente o mínimo necessário para fazer do trabalhador um cidadão passivo que apesar de tudo, tivesse alguns poucos direitos [...] Em outras palavras, a educação do trabalhador no projeto burguês é subsumida a necessidade do capital de reproduzir a força de trabalho como mercadoria (RAMOS, 2002, p. 31).

A dualidade das propostas educacionais, calibradas de acordo com a classe social, é a marca da educação no capitalismo que a fim de manter a exploração da classe trabalhadora e a alienação do trabalho se vê obrigada a criar estratégias marcadas pela:

Dicotomia entre teoria e prática no processo produtivo e de ciência e vida nas relações de produção, procura impor limites à classe trabalhadora, por meio da socialização desigual do conhecimento científico e tecnológico, faz isso preparando uma ampla parcela da força de trabalho para operar produtivamente, enquanto para outra parcela mínima prevê a formação para o domínio dos fundamentos e conteúdos do trabalho em determinado padrão do desenvolvimento científico-tecnológico (SOUZA, 2015, p. 54).

A concepção dual da educação burguesa emana do que Souza (2002, p. 23) denomina de “trabalho segundo a ótica do capital”, ou seja, o desenvolvimento das forças produtivas para a ampliação da extração da mais valia e, conseqüentemente, de um sistema educacional interessado para o trabalho nas condições do capital, voltado para a ampliação da produção e o desenvolvimento do capitalismo.

Como já destacamos, o desenvolvimento das forças produtivas do capital leva ao desenvolvimento da classe trabalhadora e a sua organização e luta no sentido da melhoria das condições de trabalho e da superação da ordem capitalista. Desta forma, a luta por melhores condições de trabalho envolve a luta por um sistema educacional que atenda aos interesses dos trabalhadores.

A fim de garantir a permanência da subsunção dos trabalhadores às condições da extração da mais-valia, bem como a conformação da classe trabalhadora com os valores ético-morais da sociedade de classes, o Estado se amplia concedendo direitos e abalizando a melhoria das condições de vida e de trabalho, a fim de garantir a permanência da ordem do capital. Para entender esta nova relação entre Estado e Sociedade Civil, utilizamos a categoria do Estado ampliado de Gramsci (2014).

Gramsci entende o Estado, em perspectiva ampliada, age para aplacar o conflito de classes por meio da mediação das contradições entre capital e trabalho utilizando mecanismos de obtenção de consenso, para além da coerção física. O uso de estratégias de obtenção do consentimento para a manutenção do “cimento social” decorre da redefinição da ação burguesa que se vê obrigada a redefinir sua ação política no âmbito do Estado em decorrência da socialização da democracia e do poder, tornado necessário à burguesia “utilizar-se de estratégias de construção do consenso na sociedade civil em torno de seu projeto de sociedade, através das quais procura incorporar as massas nesse projeto” (SOUZA, 2002, p. 45). A construção da hegemonia na sociedade civil para preservar a acumulação do capital diante da ampliação da democracia se dá no que Gramsci denomina de “Estados do tipo ocidental” – entre os quais o Brasil se insere ainda que de forma dependente. Portanto, Estado ampliado é marcado pelo conflito entre capital e trabalho, travado na sociedade civil nos aparelhos privados (clubes, escolas, associações etc.), onde é realizada a disputa pela imposição de um projeto hegemônico. O Estado Ampliado não desconsidera o caráter, evidenciado por Marx enquanto balcão de negócios da burguesia, contudo, a manutenção do Bloco Histórico do capital, nas condições do Estado de tipo Ocidental, exige a mediação do conflito capital-trabalho por meio de mecanismos de obtenção do consenso diante de uma classe trabalhadora

desenvolvida e organizada politicamente, em decorrência do próprio desenvolvimento do capital (GRAMSCI, 2014).

O Estado ampliado marca o início de uma nova ordem do capital que, ao longo do século XX, se materializa no Estado de Bem-Estar Social e no regime de acumulação fordista. Conhecido como modelo de desenvolvimento de acumulação rígida, o Keynesianismo e o fordismo dão origem à condição de consumidora para a classe trabalhadora e, para isso, transformam-na em portadora de direitos e garantias assegurados pelo Estado, onde a liberação de parte do salário para o consumo garante um período de crescimento ímpar das empresas capitalistas, em especial após o término da II Guerra Mundial, a que Hobsbawm (1995) denomina de Era de Ouro do Capitalismo.

As condições de reprodução do capital decorrentes da forma como as relações de produção se materializam na sociedade burguesa levam o sistema capitalista a ser um sistema econômico caracterizado por crises sucedâneas. Harvey (2016) assinala que as condições encontradas para a saída de uma crise são os motivos que levam, em geral, a crises seguintes. Portanto, a estratégia de mediar o conflito capital-trabalho encontrado pelo modelo de desenvolvimento rígido do capital conduz a uma crise, que entendemos como estrutural do capitalismo; onde, a fim de manter a coesão da ordem sociometabólica (MESZÁROS, 2011), a classe dominante reconfigura as estratégias que garantem a reprodução do capital dando origem ao modo de acumulação flexível (HARVEY, 2014).

A crise do modelo keynesiano-fordista se dá a partir do momento em que as altas taxas de crescimento das empresas capitalistas se veem comprometidas pelo avanço inflacionário e pela elevada carga tributária que somados aos altos gastos decorrentes dos avanços sociais comprometem a extração da mais-valia. Este processo leva às empresas capitalistas a se expandirem para países periféricos onde: as frágeis condições de trabalho e os recursos naturais e energéticos mais baratos conduzem ao surgimento de novas áreas industriais que concorrem com o as empresas capitalistas dos países centrais.

Somado a isso, os capitalistas dos países centrais começam a investir no euromercado como estratégia de obtenção de ganhos financeiros fora do controle dos Estados nacionais onde se situam, com isso ocorre a ruptura dos acordos de Bretton Woods. Este quadro resulta na crise do modelo rígido de regulação como consequência da “ruína do sistema de regulação nacional das economias capitalistas” (SINGER, 1987, p. 59). Diante disto, emerge um novo modo de acumulação capaz de articular a produção em várias partes do planeta, é o regime de acumulação flexível que, amparado no padrão toyotista de organização do trabalho e da produção e no ideário neoliberal de regulação social, flexibiliza a produção no contexto de uma economia globalizada e corrói as conquistas da classe trabalhadora, pretexto de permitir a retomada das taxas de acumulação e o controle da inflação.

No entanto, o modelo de desenvolvimento flexível, ainda que consiga controlar a inflação, não consegue retomar as taxas de lucro da Era de Ouro do capitalismo. Esse modelo de desenvolvimento, por ser baseado na substituição do trabalho vivo pelo morto e pela redefinição da relação entre Estado e sociedade, conduz ao desemprego estrutural que, somado à ampliação da concorrência a nível global, leva à queda tendencial da taxa de lucro global das empresas capitalistas (SOUZA, 2002, p. 39). Somado a isto, temos a “financeirização ampliada do mundo”, onde o capital financeiro atua e controla a esfera produtiva, alavancando o crescimento econômico por meio do duplo financiamento do capital bancário e industrial, por meio do estímulo da compra financiada (ANTUNES, 2018, p. 256). Estes elementos configuram nova realidade do capitalismo que Mészáros (2011, p. 10) entende como inédita, sendo caracterizada por uma crise estrutural marcada por um *continuum* depressivo, onde a:

Erosão do trabalho relativamente contratado e regulamentado, herdeiro da era taylorista e fordista, modelo dominante no século XX – resultado de uma secular luta operária por direitos sociais – que está sendo substituído por diversas formas de “empreendedorismo” e “cooperativismo”, “trabalho voluntário”, “trabalho atípico”, formas que oscilam entre superexploração e a própria autoexploração do trabalho, sempre caminhando em direção a uma precarização estrutural da força de trabalho em escala global (MÉSZÁROS 2011, p. 13).

Ainda que os capitalistas almejem a retomada de altas taxas de lucro da Era de Ouro, a reconfiguração do modelo de desenvolvimento e da relação entre Estado e sociedade civil se materializa por meio de baixas taxas de crescimento, ainda que consigam obter o controle do crescimento inflacionário. Diante desta realidade, a superestrutura é reconfigurada para dar conta das novas relações de produção e das estratégias de mediação do conflito de classes, o Estado capitalista abandona o modelo de Bem-Estar Social ao adotar o ideário neoliberal à pretexto de justificar a ampliação da transferência do fundo público para a iniciativa privada e o sistema educacional é reconfigurado para produzir um trabalhador de novo tipo; adequado ao modelo de acumulação flexível, bem como conformado com as condições de intensificação da precarização do trabalho e da realidade da condição de empregabilidade.

No Brasil, as reformas no sistema educativo são introduzidas a partir dos governos de orientação neoliberal, nos anos 1990, e inseridas na Reforma do Estado brasileiro. Em 1993, durante o governo de Itamar Franco (1992-1994), o *Plano Decenal Todos pela Educação* materializa as recomendações burguesas sintetizadas na *Conferência Mundial Educação para Todos*² realizada pela UNESCO. O ano de 1996 marca a implementação da Lei Federal Nº 9.394 de 1996, Lei de Diretrizes Bases da Educação (LDB), resultante de um grande embate entre os representantes do capital e da classe trabalhadora. A atual LDB, “fruto de uma inescrupulosa manobra parlamentar” (SOUZA, 2002, p. 118), demarca a vitória da proposta do capital internacional sobre a educação brasileira e o afinamento do sistema educacional com os preceitos da Reforma do Estado implementada um ano antes pelo Ministério da Administração Pública e Reforma do Estado (MARE) e capitaneada por Bresser-Pereira, no decorrer do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

² A *Conferência Mundial Educação para Todos*, realizada em 1990 na Tailândia materializa as diretrizes para a educação nos países de capitalismo dependente, estabelecidas um ano antes no *Consenso de Washington*. O afinamento da educação brasileira aos preceitos internacionais explicita não só o seu caráter de economia dependente, bem como o papel das organizações internacionais como disseminadoras das diretrizes elaboradas pelos intelectuais orgânicos do capital a fim de manter o Bloco Histórico capitalista diante da reestruturação produtiva.

A LDB abre o caminho para que os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares nacionais realizem ampla reforma na organização curricular nacional. Materializando no universo da escola o que Ramos (2002) denomina de deslocamento da formação para a qualificação para a formação por competências. Ainda que a autora destaque a polissemia e a imprecisão do que seria formar por competências, a nova organização curricular responde a uma demanda da organização da produção toyotista, de formar habilidades cognitivas e capturar a subjetividade dos trabalhadores para as novas demandas de produtividade e competitividade das empresas. Portanto, consideramos que a reformulação dos currículos escolares sob a Pedagogia das competências é resultado da efetivação das diretrizes apontadas pelo Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO) da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, *Educação um Tesouro a Descobrir* presidida por Jaques Delors. Neste relatório, Delors se apropria do construtivismo a pretexto de defender que os professores devam ensinar competências aos alunos, no lugar dos conteúdos, de forma que eles sejam capazes de buscar o conhecimento de forma autônoma, esta nova realidade se daria em um contexto de uma sociedade do conhecimento (DRUCKER, 1993), onde, os alunos munidos de tecnologia seriam capazes de construir seus conhecimentos bastando aos professores ensina-los a “*aprender a aprender*”. Duarte (2011, p. 48) afirma que Delors, ao defender uma educação para formar indivíduos tidos como criativos e autônomos, materializa uma proposta de educação entendida como adaptativa diante da nova realidade do mercado de trabalho, onde o lema “aprender a aprender” é tido como uma arma na competição por postos de trabalho na luta contra o desemprego, portanto:

Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos [...] essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação da sociedade capitalista, mas sim da criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital (DUARTE, 2011, p. 49).

A adesão ao lema “aprender a aprender” expresso nos currículos escolares, configura a conformação das práticas educativas ao ideário do capital contemporâneo implicando na crença de que a educação pode ser realizada por

meio de equipamentos tecnológicos sem atuação do professor. Desta forma: “acreditar na ideia que as tecnologias de informação efetivamente possibilitem a socialização do saber seria, por consequência, acreditar que o capitalismo estaria socializando os meios de produção” (DUARTE, 2011, p. 51).

De acordo com esta perspectiva teórica e metodológica, contemplamos nosso objetivo empreendendo uma análise acerca das políticas educacionais que dão base às reformas curriculares no Brasil e sua vinculação com os pressupostos pedagógicos que materializam a ação burguesa na Educação, com vistas a formar e conformar a classe trabalhadora para os novos parâmetros de produtividade e competitividade do regime de acumulação toyotista.

Para apontar os determinantes sociais, políticos e pedagógicos do Decreto Estadual nº 42.793/2011, bem como para contrastar os pressupostos teóricos da SEEDUC/RJ para a reforma curricular com as do Ministério da Educação (MEC) e dos organismos multilaterais, realizamos um levantamento da bibliografia que fundamenta teoricamente a Pedagogia das Competências e dos autores que as criticam, apontando sua vinculação com os interesses do capital.

Para discriminar as ações governamentais no sentido de implementar a reforma curricular no Estado do Rio de Janeiro, além dos documentos governamentais que orientam suas políticas educacionais, fizemos levantamento documental dos dispositivos legais (leis, decretos e resoluções), apontando suas consequências para a organização do trabalho pedagógico da rede pública de ensino.

Para examinarmos as ações concretas das entidades envolvidas na elaboração e na disputa das políticas educacionais da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, coletamos depoimentos da Diretora de articulação curricular da SEEDUC/RJ, na gestão de Sérgio Cabral, Beatriz Pelosi Martins, do promotor Emiliano Brunet Depoli Paes da 2ª Promotoria de Tutela Coletiva da Educação do MPRJ e de Três diretores da Direção Central do Sindicato dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEPE-RJ), na Gestão 2012-2015.

2 A RELAÇÃO ENTRE REFORMA DO ESTADO E REFORMA CURRICULAR NA LITERATURA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO

Com o objetivo nos situarmos no debate acadêmico sobre as reformas curriculares no contexto da reforma do Estado brasileiro, realizamos levantamento bibliográfico e a revisão da literatura. Esta etapa foi fundamental para a análise do debate científico acumulado até o presente, bem como seus limites e lacunas.

Iniciamos esta etapa com o levantamento bibliográfico nas bases de dados digitais que hospedam o conjunto dos trabalhos científicos, sejam: artigos em revistas, trabalhos completos teses e dissertações. Nosso objetivo, na etapa do levantamento, foi a seleção de trabalhos científicos, no campo da educação, que tratam das categorias: reformas do Estado e/ou as reformas curriculares. O conjunto de trabalhos científicos, nesta etapa do trabalho, tratam de uma ou outra categoria ou associam as duas. Estabelecemos como recorte temporal o ano de 1996, pois, por intermédio da LDB 9.394/1996, as reformas no Estado brasileiro impactam de forma mais orgânica a educação, por meio de reformas administrativas e curriculares.

Para o levantamento de trabalhos científicos utilizamos bases de dados virtuais para a seleção de teses, dissertações, artigos publicados em periódicos e trabalhos completos em eventos científicos. As bases de dados utilizadas para o levantamento foram: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), na versão brasileira; o SciELO se trata de vasta biblioteca eletrônica que reúne periódicos científicos conteúdo textos completos das principais revistas científicas do país, é um projeto da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), do Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde (BIREME) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ); o indexador nacional de periódicos na área de educação

Educ@, localizada no sítio da Fundação Carlos Chagas; o EDUC@ é um indexador de periódicos científicos da área de educação que se utiliza da metodologia SciELO; a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), desenvolvida e coordenada pelo IBICT, este banco de teses e dissertações integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil; o Banco de Teses e Dissertações da Fundação de Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES); e 5) no conjunto de trabalhos apresentados em Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) no período de 2000 à 2017.

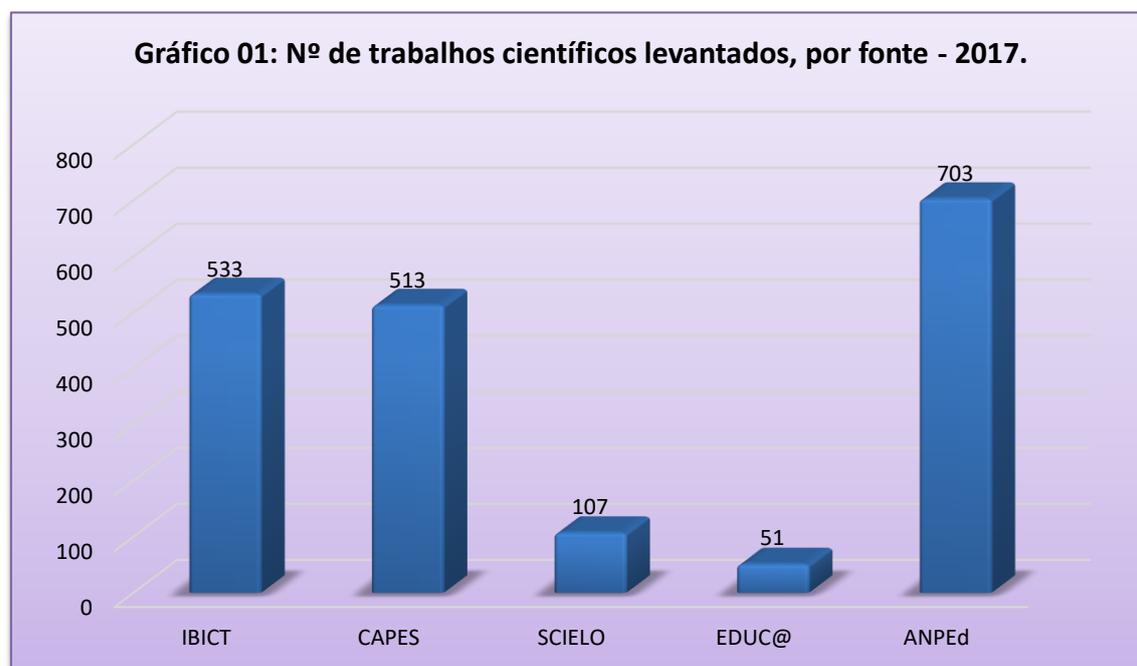
As produções científicas contidas no IBICT e CAPES são dissertações ou teses, os trabalhos científicos contidos nas bases dos eventos da ANPED são trabalhos completos publicados em anais das Reuniões Nacionais da entidade e os trabalhos científicos contidos nas bases SCIELO E EDUC@ são artigos publicados em revistas científicas.

Para levantar os trabalhos científicos nas bases de dados, utilizamos as palavras-chave: “currículo escolar”, “currículo mínimo”, “currículo por competências”, “base nacional comum curricular”, “reforma educacional”, “reforma da educação”, “reforma curricular”, “reforma administrativa”, “reforma gerencial”, “pedagogia das competências”, “nova gestão pública” e “gerencialismo”.

Ao fim desta etapa, chegamos ao total de 1.907 trabalhos científicos no da área de educação (Gráfico 1), produzidos entre 1996 e 2017. A partir deste universo, iniciamos nova etapa onde selecionamos os trabalhos científicos relevantes, quais sejam: aqueles da área da educação, elaborados entre 1996 e 2017, que tratam da reforma do Estado ou da reforma curricular, podendo ou não estabelecer clara associação entre estas categorias. A partir do conjunto de 1.907 trabalhos levantados nas bases digitais de hospedagem de trabalhos científicos, selecionamos o total de 139 trabalhos científicos relevantes.

Dos 139 trabalhos relevantes encontramos 66 trabalhos pertinentes, quais sejam: aqueles que fazem clara associação entre a reforma do Estado e as

reformas curriculares. Selecionado o conjunto de trabalhos pertinentes iniciamos a revisão da literatura.



Fonte: dados coletados pelo autor.

2.1 TENDÊNCIAS DO DEBATE NA LITERATURA DA ÁREA DE EDUCAÇÃO

Esta etapa consistiu na análise e sistematização trabalhos científicos do conjunto de 66 trabalhos científicos pertinentes (Tabela 1). A análise e sistematização foi realizada a partir da leitura parcial ou integral do trabalho e posterior fichamento e arquivamento das fichas. O fichamento foi feito a partir da leitura do resumo, da introdução e conclusão, por vezes da leitura integral, onde destacamos aspectos teóricos, as categorias utilizadas, procedimentos metodológicos, avaliando a forma como o conjunto de trabalhos aborda a vinculação entre reforma do Estado e reforma curricular. Ao final do fichamento, obtivemos uma amostra que nos capacitou a discriminar os principais eixos temáticos do debate acerca da vinculação entre reforma do Estado e reforma curricular.

Tabela 1: Nº de trabalhos científicos levantados e considerados pertinentes, por fonte - 2017

Fonte	Nº
ANPED	16
CAPES	8
EDUCA	2
IBICT	28
SCIELO	12
TOTAL	66

Fonte: dados coletados pelo autor

Por meio da análise dos 66 trabalhos considerados pertinentes, foi possível identificar os principais sujeitos envolvidos nas reformas, entre os quais: órgãos públicos, instituições privadas e organismos internacionais que materializam a reforma do currículo escolar provocando impactos nas diferentes modalidades e segmentos de ensino escolar, bem como a reação dos organismos de organização e luta da classe trabalhadora.

O alinhamento dos instrumentos legais que regulamentam a oferta de educação escolarizada no território nacional com as diretrizes das organizações internacionais, bem como a extensão da reforma curricular por diferentes modalidades e segmentos do ensino público, nos conduziu a construir a seguinte hipótese: O alinhamento das reformas administrativas aos preceitos da reforma gerencial da administração pública, bem como a vinculação das reformas curriculares aos preceitos da Pedagogia das Competências constituem o que Gramsci (2014, p. 37) denomina de movimento orgânico do capital. Este movimento, relativamente permanente, diferencia-se dos movimentos conjunturais em razão de sua permanência, desde a década de 1990 até os dias atuais, sendo operada por um conjunto de siglas partidárias; nas esferas municipal, estadual e federal que ainda que se identifiquem como adversárias dão materialidade aos ditames do capital. Portanto, na concepção gramsciana de partido, entendemos que compõem o partido do capital.

Em larga medida, o conjunto de reformas operadas na educação pública dão materialidade à nova relação entre Estado e sociedade, de matiz neoliberal, que se caracteriza pelo enxugamento da máquina estatal, viabilizando o uso do fundo público para o financiamento da grande empresa capitalista, este movimento orgânico possibilita à classe dirigente dar continuidade ao seu projeto societal por meio de nova estratégia de acumulação e de constituição de uma nova sociabilidade que adequa a subjetividade da classe trabalhadora à nova dinâmica Estado-sociedade, portanto, o redirecionamento do uso do fundo público (SOUZA, 2017; 2018a; 2018b), viabiliza a recomposição burguesa, entendida por Souza como o conjunto de estratégias da classe dirigente do capital para a garantia da acumulação e a recomposição da taxa de lucro, corroída pela crise orgânica do capital dos anos 1960 e 1970, diante da emergência de uma base técnica caracterizada pela inserção da microeletrônica, da informática e da nanotecnologia na produção material de bens. A recomposição burguesa aciona um conjunto de ideologias que, pautadas na valorização do individualismo, defendem o empreendedorismo, os arranjos produtivos locais e o consentimento ao trabalho precário como saída para o desemprego estrutural, portanto, objetivam a conformação da classe trabalhadora ao novo modo de produção e reprodução da vida material caracterizados pela intensificação da precarização da vida. A recomposição burguesa é, portanto, o conjunto de medidas acionado pela classe dirigente do capital para retomar as taxas de lucro corroídas pela crise orgânica do capital e remodelar os mecanismos de mediação do conflito de classes na dinâmica renovada da acumulação capitalista. Entendemos que este conjunto de reformas se alinha ao que Gramsci (2014, p. 48) chama de liberismo, onde:

Uma fração do grupo dirigente que pretende modificar não a estrutura do Estado, mas apenas a orientação governamental, que pretende reformar a legislação [...] Trata-se de alternância de partidos dirigentes no governo, não de fundação e organização de uma nova sociedade política e, menos ainda, de um novo tipo de sociedade civil.

Entendemos que a reformas na educação adequam a relação entre Estado e sociedade, sem mudar o caráter capitalista do Estado, dando materialidade à dinâmica renovada de condução da luta de classes e criando o máximo de conformação possível para a manutenção do modo capitalista de produção e reprodução da vida material.

A partir da análise dos 66 trabalhos científicos –36 teses e dissertações, 14 artigos publicados em revista e 16 trabalhos completos – dividimos a produção científica se divide em cinco categorias, de acordo com os seguintes eixos temáticos: as Políticas de gestão curricular na Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais na Educação Básica, as Diretrizes Curriculares na Educação Superior, a Reforma Curricular na Educação Profissional e a Gestão Gerencial Da Educação.



Fonte: dados coletados pelo autor

2.1.1 Políticas de gestão curricular na Educação Básica

Neste eixo temático, reunimos trabalhos que analisam a gestão do currículo como estratégia para implementação de práticas da administração alinhadas aos princípios da Nova Gestão Pública na Educação Básica. Elencamos os trabalhos científicos que analisam modelos curriculares implementados pelos governos que, à pretexto da melhoria da qualidade da educação, promoveram o enxugamento da rede de escolas públicas e introduziram nova matriz curricular, pautada na

Pedagogia das Competências que, segundo os autores alinha a formação escolar aos preceitos do capital para a formação da classe trabalhadora. Este entendimento é encontrado em Mourão (2000, p. 1) que analisa o modelo de competências como decorrência das mudanças do padrão de acumulação capitalista a partir da crise do capital nos anos 1970, para a autora o modelo de formação por competências está pautado nas demandas empresariais, na atual etapa do capitalismo que se destaca pelo predomínio do capital financeiro e pela crescente absorção da tecnologia na produção.

Neste sentido, Alaniz (2000) analisa a mudança da formação por qualificação para a formação por competências como decorrência de um contexto de contração massiva de empregos. Alaniz destaca que o tipo humano formado na lógica das competências é voltado ao saber-ser, caracterizando-se pelo:

Forte apelo à individualidade, já que a disponibilidade para mudanças e assimilação de novos valores de qualidade, produtividade e competitividade, em complemento às capacidades anteriores, pressupõem uma atitude de abertura subjetiva para que se incorporem ideologias e valores empresariais (ALANIZ, 2000, p. 7).

Andrade (2000), Silva (2013) e Sampaio (2014) analisam diferentes ações governamentais para reorientar a matriz curricular ao modelo de competências, associando esta mudança com decorrência das demandas produtivas da reestruturação produtiva. Andrade analisa as reformas do ensino operadas pelo Ministério da Educação, para o autor o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) justifica o crescimento do desemprego como decorrente do descompasso da força produtiva brasileira com as novas demandas das empresas, portanto para o governo ainda que o Brasil viesse recebendo investimentos, estes não se materializavam em mais empregos pois, os trabalhadores não se encontravam à altura das novas exigências de qualificação sendo necessário atualizar as diretrizes da educação nacional (ANDRADE, 2000, p. 1 e 2). Andrade (2000, p. 7) entende que o governo de FHC, ao reformular as diretrizes curriculares do Ensino Médio atende às demandas imediatistas da fábrica renovada.

Sampaio (2014) entende o currículo como um campo de disputa entre capital e trabalho, onde a classe dominante, por meio da Teoria do Capital Humano,

precariza a formação escolar para formar trabalhadores para o capital no lugar de promover a formação humana (FRIGOTTO, 1989 *apud* SAMPAIO, 2014, p. 13). Para o autor, a materialidade da disputa por hegemonia ocorre na escola, pois é:

Onde os documentos oficiais são difundidos como estratégia de obtenção da hegemonia pela classe dirigente. Isto é, até que ponto os educadores, ao seguirem as prescrições desses documentos, acabam se convencendo – ativa ou passivamente – da eficiência e eficácia da política (SAMPALIO, 2014, p. 23).

Para Sampaio, a matriz curricular do estado do Rio de Janeiro, o “*Currículo Mínimo*”, introduz a organização curricular por competências de modo que a grade curricular e a educação passam a ser orientadas em uma perspectiva individualista, competitiva e limitada (SAMPALIO, 2014, p. 11), neste sentido, o acesso e permanência no Ensino Médio são reduzidos a um problema de gestão e não uma estratégia burguesa para negar à classe trabalhadora as condições para a plena realização de sua existência. Neste novo modelo de educação o conhecimento crítico é invalidado e tido como algo insuficiente, apenas o conhecimento que atende às expectativas imediatas do mercado é considerado válido (SAMPALIO, 2014, p. 51).

Bezerra (2010), Silva (2013) e Sampaio (2014) entendem que as reformas curriculares, ocorridas no Brasil nos anos 1990, têm como objetivo atualizar as estratégias de conformação e formação da classe trabalhadora para as condições da exploração capitalista, diante da reestruturação produtiva decorrente da crise do capitalismo. A nova base produtiva associa estratégias de internacionalização da produção em busca de mercados onde a mão-de-obra seja mais barata e, ao mesmo tempo, da flexibilização das relações de trabalho e produção. Estas reformas no mundo do trabalho na educação ganham materialidade no Brasil, em especial a partir do governo FHC, em 1995, com Reforma Administrativa do Estado Brasileiro, introduzida pelo MARE e, posteriormente, com a Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996) que materializa as determinações de organismos internacionais expressos na Conferência Mundial Educação para Todos da UNESCO realizada em Jontiem na Tailândia em 1990.

Ferreira (2009), Millen Neto (2013), Ferin (2015), Lima (2015) e Marques (2016) analisam as reformas curriculares como um meio de

implementação de políticas voltadas à performatividade³. As políticas performativas se dão no bojo do Estado neoliberal e objetivam produzir uma subjetividade voltada ao individualismo. Este conjunto de trabalhos utiliza como recorte temporal os anos 1990, entendendo que a partir da reforma do Estado brasileiro impactaram a organização administrativa e curricular da escola pública, em especial a partir da LDB 9.394/1996.

Ferreira (2009) toma como referencial empírico o documento “*Reorientação Curricular*” que reformula o currículo da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Implementado em 2005, o documento “*Reorientação Curricular*” orienta um conjunto de reformas curriculares nas escolas da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, sendo que estas reformas estão associadas a um conjunto de reformas administrativas capitaneadas pelo programa “*Nova Escola*”.

No estado do Rio de Janeiro com o Programa “*Nova Escola*” simultaneamente às transformações impostas pelo neoliberalismo na economia brasileira, no ano de 2005, a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEE-RJ) apresentou a todas as escolas públicas da rede um documento intitulado de *Reorientação Curricular* cujo objetivo principal é nortear o processo de elaboração e construção do planejamento político pedagógico e do currículo das escolas da rede estadual pública (FERREIRA, 2009, p. 16).

Pautado na teoria crítica do currículo, Ferreira entende que as reformas curriculares e administrativas operadas no governo Rosinha Garotinho (2003-2007), materializam as diretrizes do Banco Mundial para a educação no Rio de Janeiro e estão em sintonia com as reformas iniciadas no governo FHC. Para o autor, as reformas curriculares e administrativas do Rio de Janeiro, estão bem ao tom das atuais demandas do sistema capitalista, após a crise do Petróleo, no ano de 1973, onde medidas neoliberais objetivam a redução dos gastos sociais. A introdução de novas tecnologias na produção exige um conjunto de novas qualificações em novas modalidades de trabalho voltadas à polivalência e multifuncionalidade (FERREIRA, 2009, p. 15 e 16).

³ Stephen Ball utiliza o termo “políticas performativas” para se referir às implicações do neoliberalismo na reforma educacional, em geral, refere-se às práticas gerenciais introduzidas no contexto da globalização e que afetam o modo de funcionamento cotidiano das escolas (ROSATO; OLIVEIRA, 2010).

Ferrin (2015) toma como referência o programa “*São Paulo Faz Escola*”, analisando as reformas no currículo de geografia do Ensino Médio da Rede Pública Estadual De São Paulo. Amparada pelos autores da teoria crítica do currículo, a autora conclui que a reforma curricular em São Paulo, ao adequar a matriz curricular aos moldes da Pedagogia das Competências atende às demandas capitalistas de formação para o novo padrão produtivo.

A impressão que temos na leitura do texto do documento Currículo do Estado de São Paulo é que já está tudo “pronto e acabado”, resta às pessoas se adaptarem a esse mundo de contínuas transformações tecnológicas, econômicas, sociais e profissionais. Para tanto, o currículo apresenta “os princípios orientadores [...] para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo” (SÃO PAULO, 2012, p. 7 *apud* FERRIN, 2015, p. 102).

Millen Neto (2013) toma o “*Currículo Mínimo*” implementado na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro como referencial e aponta que as diretrizes que nortearam a elaboração desta matriz curricular se baseiam em políticas performativas que associam currículo à avaliação, na busca de resultados. Millen Neto destaca a ação de organismos multilaterais, em especial do Banco Mundial cuja ação privatizante está voltada para a redução do financiamento estatal sendo entendida como tipicamente neoliberal (MILLEN NETO, 2013, p. 51). Para o autor, o Banco Mundial tem por objetivo implementar a política da performatividade, entendendo que “a performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meio de controle, atrito e mudança” (BALL, 2005, p. 543 *apud* MILLEN NETO, 2013, p. 52).

Millen Neto se utiliza do método do círculo de políticas curriculares de Stephen Ball que tem por finalidade dar voz às diferentes narrativas inseridas na elaboração, implementação e execução das políticas curriculares, de forma que “a ideia de política curricular será compreendida como uma complexa rede de relações que circula em diferentes direções e carrega interesses diversos” (MILLEN NETO, 2013, p. 10). A metodologia do círculo das políticas curriculares toma três esferas como ponto de partida de sua análise em torno de que são respectivamente:

O **contexto de influência**, no qual a ênfase se dá nos fluxos globais de interesses inerentes às macro políticas; o **contexto da construção curricular**, em que o foco se mantém por mais tempo nas políticas governamentais locais[...]; **contexto da prática curricular**, que, associado ao cotidiano, ilumina as disposições e interesses dos sujeitos que estão inseridos nos locais em que a prática curricular se desenvolve, e nele operam diferentes traduções e reapropriações das políticas governamentais (MILLEN NETO, 2013, p. 10, grifo nosso).

Millen Neto destaca que o período de Wilson Risolia à frente da SEEDUC foi marcado pela entrada de empresas privadas na educação por meio de parcerias com o poder público, o autor destaca as seguintes empresas: Oi, Grupo Pão de Açúcar e Thyssenkrupp CSA. Para Millen Neto, a ação dos professores no cotidiano por meio de estratégias e adaptações do currículo são as principais formas de resistência às ações governamentais.

Lima (2015) combina as categorias governabilidade, de Foucault e performatividade, de Stephen Ball, para analisar como o “*Choque de Gestão*”, um programa de reformas do Estado instituído pelo governo de Minas Gerais a partir do ano de 2003 (LIMA, 2015, p. 6) se materializa na educação. Para tal, Lima toma como referência as reformas curriculares e administrativas operadas na Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais por meio da implementação de um currículo obrigatório associado à um sistema de avaliação externo. Para Lima (2015) o conjunto de reformas operadas pelo governo mineiro se estende da estrutura curricular aos métodos de avaliação, plano de carreira e remuneração com vistas à formação de uma nova subjetividade docente pautada pela competição, pragmatismo e auto responsabilização.

Os trabalhos científicos inseridos nesta categoria tomam como referencial políticas de gestão curricular, a partir de programas implementados nos estados, que materializam estratégias para o cumprimento de currículos obrigatórios que, associados a estratégias de avaliação externa e bonificação, introduzem na rede de Educação Básica as novas demandas formativas para a classe trabalhadora, bem como estratégias de conformação do corpo docente e discente para as demandas do capital. O que os trabalhos científicos têm em comum é a concepção crítica em relação às reformas curriculares e ao pragmatismo das novas

diretrizes da educação, bem como a crítica a uma formação voltada para atender as demandas do mercado.

2.1.2 Diretrizes curriculares nacionais na Educação Básica

Nesta categoria, reunimos os trabalhos científicos acerca das diretrizes curriculares da Educação Básica que emergem a partir da Reforma do Estado, diretrizes de caráter nacional que norteiam a elaboração dos currículos escolares na esfera nacional. Os trabalhos elencados nesta categoria apontam a vinculação entre as novas diretrizes curriculares e as novas demandas formativas e conformativas do capital, diante da reestruturação produtiva. Sendo assim, esses trabalhos científicos entendem que as reformas curriculares introduzidas no Brasil, a partir da década de 1990, são consequência das novas demandas produtivas e das novas necessidades de formação da classe trabalhadora, bem como instrumentos de conformação para a nova realidade da esfera produtiva marcada pelo desemprego. Este contexto se dá sob nova relação entre Estado e sociedade, onde o ideário neoliberal defende a utilização do fundo público para financiar a iniciativa privada, resultando no corte de gastos sociais. A partir deste contexto, Soares (2011) defende que as determinações de orientação neoliberal deliberadas no Consenso de Washington propõem um receituário para os países dependentes que envolvem a privatização e a desresponsabilização do Estado. Diante desta nova realidade, as diretrizes para educação abalizam um modelo de currículo constituído de conhecimentos validados socialmente e que referendam as ideologias do capital no contexto da crise. Com isso, as formulações dos Parâmetros Curriculares Nacionais são legitimadas pelo Estado brasileiro que, ao convocar especialistas das ciências e disciplinas de referência, produzem um currículo alinhado às demandas do capital no contexto atual, um currículo baseado em relativizações e flexibilizações dos saberes e das verdades.

Ciavatta e Ramos (2012) entendem que a partir do governo FHC, o termo “diretrizes” ganha um novo significado, pois embora não seja novo na educação brasileira, a elaboração de decretos e pareceres pelo Conselho Nacional de Educação passa a ter um caráter político no sentido de obter o consenso dos

professores e das escolas por meio de instrumentos normativos. Para as autoras, essas diretrizes normatizam concepções de currículos em disputa na sociedade brasileira e servem ao capital no sentido de formar a força de trabalho para as novas demandas produtivas que exigem a flexibilidade diante da realidade do trabalho intermitente ou do desemprego.

A produção científica acerca do tema entende que as novas formas curriculares que surgem na Educação Básica brasileira dos anos 1990 até a atualidade atendem às diretrizes e parâmetros nacionais que, por sua vez, materializam um projeto educacional de forma a promover oferta de um sistema educativo público caracterizado pela parceria com organizações público-privadas, a fim de fornecer uma educação adequada a demandas da ordem econômica atual, formando para as condições de intensificação das relações de trabalho. Neste contexto, a formação se dá para as condições da empregabilidade, entendidas aqui como:

A formação de capacidades que permitam não só obter empregos, mas também, manter-se nos mesmos. A possibilidade de manter-se competitivo no mercado de trabalho implicaria na capacidade de dar respostas às transformações constantes dos setores modernos da economia, em função da reestruturação produtiva dos últimos vinte anos (BARBOSA, 2000, p. 54).

Esta nova realidade do mundo do trabalho, está ligada ao modo de acumulação flexível decorrente da crise do capitalismo, iniciada ao final da década de 1960. As crises do capital são resultantes da contradição fundamental entre a apropriação privada dos meios de produção e a socialização do trabalho, que levam as forças produtivas materiais da sociedade, vez por outra, a entrar em contradição com as relações de produção existentes,

O que desemboca em períodos de revolução social, em que são necessárias atualizações nessa correspondência. Visto que, historicamente, o movimento das forças produtivas, por seu caráter cumulativo e intenso, é mais dinâmico que o movimento das relações de produção, que se modificam mais lentamente (SOUZA, 2008, p. 23).

Os trabalhos científicos inseridos neste debate apontam que, o colapso do modelo taylorista-fordista e do Estado de Bem-Estar Social – caracterizado por um determinado grau de compromisso entre Estado, empresas e sindicatos de

trabalhadores que, numa fase de crescimento da economia, assegurou um relativo equilíbrio social e impulsionou significativamente o desenvolvimento das forças produtivas capitalistas (SAVIANI, 2004, p. 20-21 *apud* SOUSA, 2008, p. 25) – teve como consequência a reorganização do Estado-Nação sob os preceitos neoliberais.

Como exemplo de expoentes desta doutrina econômica neoliberal apontadas na literatura, temos James Buchanan e Gordon Tullock, que defendem o que chamam de Revolução Constitucional. Segundo esses teóricos, esta revolução se fundamentaria em mudanças institucionais que limitariam o poder público exacerbado pela influência keynesiana que, segundo eles, seria a responsável pelo déficit público e o crescimento inflacionário. Para eles, as regras contidas no novo “pacto constitucional deveriam ser de natureza genérica, de tal forma que os indivíduos ao aderirem a elas, o fizessem por não conseguirem identificar se no futuro essas regras limitadoras lhes seriam benéficas ou maléficas” (BARBOSA, 2000, p. 37). A conjectura levantada pelos autores neoliberais, apontados na revisão da literatura, explicita as demandas do capital na conjuntura atual de se apropriar do fundo público para fins privados, a fim de retomar as taxas de lucro das empresas capitalistas, criando estratégias de conformação com a realidade de intensificação da precariedade decorrente da destruição do aparelho público de proteção social.

A guinada neoliberal dos governos dos países centrais verificada a partir dos anos 1970 e a posterior expansão do neoliberalismo para os países de capitalismo dependente, capitaneadas pelos organismos financeiros internacionais, em especial o Banco Mundial, teve como reflexo a elaboração de diretrizes curriculares com a finalidade de conformar professores e alunos não só às novas demandas formativas, mas também à nova realidade do mercado de trabalho, caracterizado, no caso brasileiro, pela corrosão das conquistas da classe trabalhadora, bem como pela introdução do setor privado na escola pública. A partir do exposto, acreditamos que diante desta nova realidade, os currículos da Educação Básica são reformulados sob a inspiração de teorias pedagógicas de caráter adaptativo, dissimuladas por termos apropriados do discurso crítico, onde objetivam legitimar a nova ordem social do capital na atualidade.

2.1.3 Diretrizes curriculares na Educação Superior

Os trabalhos científicos acerca do ensino superior apontam para a flexibilização do ensino a fim de aligeirar a formação nos cursos de graduação. Em geral, esta tendência é justificada pelas condições do mercado de trabalho no modo de acumulação flexível, que exigem um nível menor de qualificação e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de habilidades cognitivas no sentido de criar um profissional adaptado às condições precárias do mercado de trabalho marcado pela polivalência. Desta forma, tanto flexibilização quanto a massificação do ensino superior teriam um caráter ideológico em detrimento da qualidade da formação.

Catani (2001) e Martins (2015) apontam que as novas condições do mercado de trabalho tiveram origem ao final dos anos 1970, quando a crise do sistema capitalista provocou a mudança da base produtiva a fim de retomar taxas de crescimento das empresas capitalistas. A reestruturação produtiva tem como consequência a demanda por empregos ligados ao conhecimento, daí resulta a importância dada à formação e à produção do conhecimento, que passam a ser fundamentais para as empresas, em especial as multinacionais (CATANI, 2001, p. 69). No entanto, contraditoriamente, o modo de acumulação flexível, ao promover a dispersão geográfica das indústrias e o incremento do trabalho morto ao vivo, necessita de massas cada vez menores de trabalhadores para o exercício do trabalho simples, em especial nos países de industrialização mais antiga. Desta forma, a educação superior ganha duas funções no novo arranjo produtivo: uma é a qualificação de estratos da classe trabalhadora para o exercício do trabalho altamente qualificado; outra, a função ideológica centrada na conformação da maior parte classe trabalhadora para as condições da empregabilidade. Sendo assim, o ideário hegemônico retoma a Teoria do Capital Humano a fim de pautar um novo tipo educação para a conformação com a empregabilidade. Isto ocorre a fim de atender a demanda de formação de um novo tipo de profissional adequado ao novo paradigma produtivo flexível, onde as principais características são polivalência e multifuncionalidade. Portanto, as novas demandas da produção se amparam em um modelo educacional centrado no desenvolvimento de habilidades cognitivas e competências sociais requeridas no exercício de diferentes profissões, bem como

diferentes atividades. Este modelo educativo desvincula ainda mais a formação da dimensão ontológica do trabalho e da produção, reduzindo a formação à conformação com a empregabilidade (FRIGOTTO, 1998, p. 14 *apud* CATANI, 2001, p. 71 e 72). Catani (2001) e Veronez (2013) apontam que estas diretrizes educacionais se materializam no governo de FHC, de 1995 a 1998, com a LDB de 1996.

Da reforma legislativa resultam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM). As novas diretrizes curriculares para o Ensino Médio se articulam com a educação profissional, onde prevalecem as ideias da flexibilidade curricular e empregabilidade (CATANI, 2001, p. 72). A flexibilização curricular do ensino superior pode ser compreendida como um mecanismo de ajuste e aligeiramento da formação. O currículo do Ensino Superior é responsabilizado pelos altos índices de evasão e baixo percentual de diplomados. A flexibilidade curricular é apontada como necessária para readequar a formação às novas demandas do mundo do trabalho e superar as condições que levam à evasão no ensino superior.

Nesta concepção subjaz a ideia do ensino superior como instância de formação profissional (CATANI, 2001, p. 75). Veronez (2013) aponta no mesmo sentido, ao analisar a formação dos profissionais de Educação Física, onde as novas demandas formativas decorrentes da promulgação da LDB de 1996, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), atendem aos ditames de organismos internacionais como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento. Desta forma, os trabalhadores da Educação Física passam a ter a sua formação precarizada e flexibilizada, onde: Evidenciou-se que o ideário neoliberal, que na década de 1990 pautou as mudanças na organização do trabalho, teve influência determinante no processo de reestruturação das DCN para os cursos de graduação em EF (VERONEZ, 2013, p. 819).

Portanto, a literatura levantada sobre ensino superior demarca a ação dos governos brasileiros, a partir da década de 1990, no sentido de promover ampla redefinição dos marcos legais e dos parâmetros e diretrizes que norteiam a educação superior. Esta ação está alinhada aos ditames de organizações

internacionais que atuam no sentido de direcionar a ação dos governos, em especial da América Latina, para o desenvolvimento de estratégias que contenham as contradições do novo arranjo produtivo do capitalismo. Martins (2015) analisa o Projeto *Tuning America*, levantando a hipótese de este projeto ser uma extensão do Processo de Bolonha, adaptado à realidade latino-americana. O Processo de Bolonha reformula a educação superior na Europa sob os princípios da Pedagogia das Competências. Portanto, a autora questiona em que medida esta reformulação não estaria alinhada com as novas demandas formativas decorrentes da reestruturação produtiva, onde o capital passa a necessitar de trabalhadores polivalentes e, assim sendo, o Projeto *Tuning America* tem por finalidade agir no sentido da promoção de reformas do ensino superior brasileiro, aos moldes das reformas realizadas nos países europeus (MARTINS, 2015, p. 19 e 20).

Desta forma, a literatura levantada acerca das reformas curriculares no ensino superior aponta para a ampla reestruturação do ensino no sentido da ampliação de vagas e da flexibilização dos cursos com alto caráter ideológico, a fim de conformar a classe trabalhadora com as condições de empregabilidade do mercado de trabalho atual. Esta ação é realizada por governos de caráter neoliberal, a partir dos anos 1990, que promovem ampla reestruturação do marco legal, bem como dos parâmetros e diretrizes curriculares. Esta ação atende aos ditames de organismos internacionais que disseminam estratégias de conformação dos trabalhadores para a manutenção da ordem capitalista diante do agravamento das contradições sociais decorrentes do desemprego estrutural.

2.1.4 Reforma curricular na Educação Profissional

O debate acerca dos rumos da Educação Profissional diante da reestruturação produtiva e das reformas curriculares é marcado inicialmente pela questão da dualidade histórica da oferta educacional, Oliveira (2002) assinala que,

Enquanto para uma parcela pequena e economicamente privilegiada é assegurado um ensino médio de caráter interdisciplinar e voltado para uma inserção futura do educando no ensino superior, para a grande maioria da população, a possibilidade de uma formação escolar para uma profissão restringe-se aos cursos técnicos de nível médio ou a atividades

fragmentadas de formação nos cursos financiados com os recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) (OLIVEIRA, 2002, p. 3).

Acerca desta questão, Ramos (2008) assinala que a:

Oferta de educação profissional pública e de qualidade se deu de forma estrita e com uma grande rigidez curricular, de forma que tornou-se acessível apenas a jovens da classe média interessados em usar a formação como trampolim para o ensino superior (RAMOS, 2008, p. 546).

Os trabalhos científicos levantados sobre o tema apontam que a histórica dualidade da oferta do ensino no Brasil serve como pretexto para a introdução da Reforma da Educação Profissional promovida pela LDB de 1996, e pelo Decreto Federal nº 2.208/1997, ambos promulgados durante o governo de FHC. As reformas implementadas no decorrer deste governo objetivaram aprofundar as estratégias de diversificação e flexibilização da Educação Profissional. Desta forma, a partir dos anos 1990, estas estratégias foram atualizadas para atender as novas demandas de formação das empresas no contexto neoliberal, em especial na formação para a empregabilidade. A partir de 1997, com o Decreto supracitado, a educação é reformulada, priorizando a experiência em detrimento da teoria, criando a certificação por competências e a formação para polivalência e empregabilidade. A dicotomia no ensino será reforçada, ao ser estabelecida a distinção entre o ensino para a formação geral e para a formação profissional, que se dará em diferentes níveis. Nas palavras de Rodrigues (2010, p. 12)

A legislação educacional dos anos de 1990, num contexto de reestruturação produtiva, objetivava construir currículos voltados para desenvolver as competências do indivíduo e não mais como anteriormente, apenas transmitir conteúdos. Assim, não podemos analisar a educação profissional em um contexto isolado

Marques (2016) e Ramos (2008) destacam o papel conformador do ensino profissionalizante, pois o Decreto 2.208/1997 (BRASIL, 1997), ao instituir três níveis de formação profissional – a formação profissional básica, a formação técnica e a formação tecnológica, de nível superior – está em consonância com os objetivos formativos diante da reestruturação produtiva. Ramos (2008) assinala que diante da reestruturação produtiva e da reconfiguração do Estado sob o ideário neoliberal, as diretrizes do Deste Decreto concorrem para:

diminuição dos custos do Estado com os cursos técnicos de nível médio; b) substituição desses pelos cursos superiores de tecnologia, com menor custo do que os cursos técnicos e os de graduação, dadas a sua natureza e a carga horária. Tais cursos, além de aliviar a pressão sobre o nível superior, por se tornar uma alternativa, assumiriam a função de formar técnicos adequados ao novo patamar científico-tecnológico da produção (RAMOS, 2008, p. 547).

Além do mais, o referido Decreto institui a separação formal entre formação geral e profissional e introduz a organização curricular por competências. Araújo destaca a vinculação da Pedagogia das Competências com o neopragmatismo de Rorty e Dewey e o discurso pós-moderno ao assinalar que:

O neopragmatismo de Rorty se aproxima do discurso pós-moderno do irracionalismo ao considerar a impossibilidade de um conhecimento verdadeiro acerca da realidade, colocando em descrédito as teorias que se propõem objetivas e definindo-as apenas como narrativas (ARAÚJO, 2001, p. 41).

Frizzo (2012) entende que o avanço das teorias pós-modernas atende a uma necessidade do capital, em tempos de crise estrutural, onde é necessário “disseminar uma forma de consciência social adaptável à insegurança, à incerteza, à fluidez, à salvação individual e à aceitação de um mundo desigual eternamente” (FRIZZO, 2012, p. 33). Estes discursos marcados pela primazia do individual corroboram com a aceitação de um mundo em crise e da produção de alternativas consensuais.

Um ponto relevante a ser destacado e muito presente na literatura acerca das reformas curriculares da Educação Profissional é a ação de organizações internacionais, em especial no financiamento de programas ligados à educação profissional, voltados para a produção do consenso. Estes programas se iniciam no governo FHC e se estendem ao longo dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT). Tavares (2004, p. 104) assinala que:

O Programa de Expansão e Reforma da Educação Profissional (PROEP) constituiu-se como instrumento eficiente para se obter o consentimento de políticos, professores e dirigentes das IFET's, pelo estabelecimento de condições para a concessão de recursos junto ao MEC, provenientes em grande parte do acordo firmado entre este Ministério e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

De acordo com o portal do Ministério da Educação:

O PROEP foi criado em 1997 pelo governo brasileiro e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para expandir a oferta de cursos de formação de trabalhadores no país. Os recursos, da ordem de US\$ 500 milhões – 25% do Ministério da Educação, 25% do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e 50% do BID – estão sendo utilizados para construção e reforma de centros de educação profissional, aquisição de equipamentos e de material didático (BRASIL, 2005)

Outro programa assinalado por Marques (2016) é o “*Programa Brasil Profissionalizado*”, instituído pelo Decreto Federal nº 6.302/2007 (BRASIL, 2007). Assim como os demais, este programa recebe financiamento de organizações internacionais, tendo muito mais como objetivo a conformação de grandes massas de trabalhadores do que a sua qualificação.

A literatura levantada é unânime ao apontar a necessidade de dar conta das contradições decorrentes da reestruturação produtiva, onde a escola acomoda grandes massas de trabalhadores jovens à realidade do mercado de trabalho da atualidade por meio da Pedagogia das Competências, alicerçada ideologicamente na ideologia da empregabilidade. O discurso da individualização da responsabilidade pelo emprego produz, uma subjetividade adequada às demandas do mercado e ao apaziguamento dos conflitos sociais. Tal discurso possui caráter adaptativo e pragmático amparado pela Pedagogia das Competências e é fomentado pela ideologia da empregabilidade.

2.1.5 Gerencialismo na educação

Um aspecto que se sobressai no debate acerca das reformas curriculares decorrente da reestruturação produtiva e da reforma do Estado é a panaceia da reforma da administração dos sistemas escolares estaduais de acordo com os princípios do gerencialismo. Em geral, as reformas administrativas se dão pela compra de modelos de gestão elaborados por instituições de consultoria privadas, alicerçadas nos princípios da Gestão da Qualidade Total, centrada em três aspectos: governança do sistema educacional, avaliação de qualidade e regulamentação dos seus profissionais (GRIMALDI, 2015).

Estes modelos de gestão, em geral, são comprados por governos estaduais, como destaca Pontes (2002, p. 3 e 4), a respeito do *Programa Pro-*

qualidade de Minas Gerais, que é financiado com recursos do Banco Mundial, por meio do *Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico* da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), um órgão da Secretaria da Ciência e Tecnologia do Governo Federal. Tanto o *Pro-Qualidade* quanto o *Programa de Gerência de Qualidade Total na Educação* (GQTE), são modelos gerenciais criados pela Fundação Christiano Ottoni, uma fundação vinculada ao Curso de Engenharia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que ofereceu diversos serviços de consultoria para o governo mineiro no início dos anos 1990. Fonseca (2006) destaca que tanto o GQTE, quanto o Pro-qualidade representavam os interesses dos empresários para a educação. Estes programas instituíram parcerias público-privadas a fim de reformar prédios escolares e reestruturar a administração escolar sob os moldes do gerencialismo.

As políticas implementadas por estes sistemas de gestão estão pautadas em um caráter performativo atrelado aos interesses de mercado, onde a ideologia do empreendedorismo e da responsabilização pela obtenção da própria renda objetivam obter o consentimento de professores e alunos para as demandas atuais do mercado (HYPOLITO, 2011).

2.2 APONTAMENTOS ACERCA DA LITERATURA ANALISADA

Diante do exposto, a revisão da literatura aponta que ainda há um amplo espaço para pesquisa acerca das reformas curriculares decorrentes da reforma do Estado ao longo dos anos 1990, isto por que diante de 1.907 trabalhos levantados nas bases de dados, apenas 66 foram considerados relevantes, ou seja, 3,5% do universo levantado. Com base na massa crítica de trabalhos científicos já realizados podemos inferir algumas conclusões que nortearão o andamento da pesquisa.

A vinculação dos marcos legais, dos parâmetros e diretrizes curriculares aos ditames de organizações financeiras e multilaterais estrangeiras, demarca o caráter de subalternidade das políticas educacionais brasileiras em relação aos países de capitalismo avançado. As ações dos organismos internacionais no sentido de conformar a classe trabalhadora ao direcionar políticas mediadoras

das contradições de classe parecem denotar um papel importante destas organizações na preservação do capitalismo, a ser analisado no decorrer da pesquisa. A organização curricular, de acordo com os princípios da Pedagogia das Competências, aponta para o caráter conformativo e adaptativo que a educação assume diante do desemprego estrutural e da reestruturação produtiva. As políticas públicas de reforma curricular e administrativa nas secretarias estaduais de educação se caracteriza, em geral, pelo caráter impositivo de suas medidas

3 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DAS REFORMAS GERENCIAIS NA EDUCAÇÃO E SEU IMPACTO NA GESTÃO CURRICULAR

Neste capítulo apontamos as razões que conduzem o capital a reorganizar a oferta de educação escolarizada sob novos parâmetros ideológicos norteadores da organização curricular, mais de acordo com a atual etapa da acumulação capitalista, onde a dinâmica da reprodução da vida material se pauta em padrões marcados pela intensificação da competitividade, do individualismo e da precariedade da vida. A compreensão desta realidade nos permitirá uma maior apreensão do contexto em que se insere o nosso objeto de estudo.

A recomposição burguesa (2015, 2017, 2018a, 2018b) é a resposta das classes dominantes para a crise orgânica que abala o modelo de desenvolvimento rígido ao final dos anos 1960. Para viabilizar a retomada da taxa de lucro, em condições renovadas da acumulação capitalista, a burguesia demanda por novo projeto de sociabilidade, capaz de manter sua hegemonia sobre as classes subalternas, ou seja, impor sua visão de mundo sobre as classes dominadas de forma mais adequada às condições de reprodução da vida material no modelo de desenvolvimento flexível. Este movimento inclui a reconfiguração das diretrizes para a qualificação e formação da classe trabalhadora, no sentido de adaptar o sistema escolar às demandas da constante mutabilidade das empresas capitalistas, por meio de uma matriz curricular nacional mais flexível e pela implementação de novos sistemas de gestão que permitam enxugar o trabalho vivo na escola. Para analisar o movimento orgânico operado pela burguesia e a forma como esse movimento se materializa no Brasil, tomamos como referência empírica as reformas operadas no âmbito do estado do Rio de Janeiro.

A educação escolarizada é demanda das relações sociais no capitalismo, na medida em que a reprodução ampliada do capital é intrinsecamente

dependente da constante incorporação de novas tecnologias na produção. Com isso, torna-se necessário qualificar a força produtiva para atender à dinâmica da renovação dos padrões tecnológicos. No entanto, a socialização do conhecimento científico e tecnológico não se dá de forma homogênea para as classes subalternas no sociometabolismo do capital, as barreiras que a classe trabalhadora enfrenta para garantir o acesso ao conhecimento científico e tecnológico para si e para seus filhos são camufladas pela oferta de educação voltada para a conformação psicofísica, ética e moral da força de trabalho e, assim, propiciar as condições objetivas e subjetivas para a subsunção real do trabalho ao capital. A este tipo de formação, Souza (2018b) chamou de interessada, imediatista e pragmática, em contraposição a um ideal de formação unitária, voltada para o desenvolvimento *omnilateral* do ser humano.

No modelo de desenvolvimento flexível do capital, caracterizado pelo regime de acumulação de espírito toyotista e pelo modo de regulação social neoliberal mediado pela Terceira Via, a assimilação da microeletrônica e informática na produção demanda por trabalhadores mais adaptados à padrões renovados de produtividade e competitividade das empresas e conformados à nova morfologia do trabalho.

Para a dar conta das condições renovadas de produção e reprodução da vida material, a educação escolarizada é reconfigurada. A formação escolarizada, voltada à qualificação para o trabalho regulamentado entra em crise, ou seja, currículos escolares para formar profissionais especialistas para postos com condições de trabalho com qualificação regulamentada são reformulados à moldes mais flexíveis, abertos à mudanças contínuas condições de produção. Para tal, redefinem-se dos parâmetros curriculares, onde o conceito de qualificação é deslocado para o de formação por competências (RAMOS, 2002). Este movimento, que qualificamos como movimento orgânico do capital (GRAMSCI, 20147, p. 37), abre novas possibilidades para a flexibilização da grade curricular e, portanto, da socialização do conhecimento. Por meio de uma formação voltada à produção de competências, o capital atualiza seu discurso a novos parâmetros ideológicos que permitem a manutenção da dualidade do sistema educacional capitalista, qual seja,

a formação de estratos privilegiados da classe trabalhadora para a dinâmica renovada da produção, enquanto para amplas camadas da classe trabalhadora resta a oferta da educação precária, sob o discurso do combate às diferenças, a defesa da lógica adaptativa e da conformação para o trabalho precário. É por meio da Pedagogia das Competências que se materializam as diversas formas de conformação social, no âmbito escolar, por meio da difusão da ideologia do empreendedorismo como estratégia de geração de renda e superação do desemprego, em meio a sociabilidade marcada pela intensificação das ideologias de fomento ao individualismo e da competitividade. A redefinição dos parâmetros de formação e qualificação para a Pedagogia das Competências não podem ser vistas como fato isolado do amplo movimento empreendido pela burguesia ao redefinir a organização do trabalho e da produção e a relação Estado e sociedade, onde por meio do ideário neoliberal, mediatizado pela Terceira Via, permite-se a reorientação do uso do fundo público para o atendimento prioritário das demandas do grande capital.

No Brasil, a redefinição da relação entre Estado e sociedade ganha materialidade com a reforma do Estado que aciona o ideário da administração gerencialista para redefinir os princípios da administração pública. Esta reforma, denominada de reforma gerencial, ou "*Nova Gestão Pública*" (NGP), objetiva disseminar no ambiente do serviço público a lógica concorrencial do mercado, voltado para o cumprimento de metas de produtividade típico da empresa capitalista. A propagação dos princípios da NGP impacta a administração escolar e a socialização do conhecimento científico e tecnológico para a classe trabalhadora. Portanto, com o propósito de compreender o movimento de contrarreforma do Estado e demarcar seus impactos na educação pública, delimitamos o contexto sócio histórico de nossa análise às reformas curriculares empreendidas no Brasil, a partir dos anos 1990, e suas relações com a reforma do Estado. Com vistas a dar conta deste esforço científico e diante das consideráveis limitações temporais e de financiamento, delimitamos nossa análise às reformas curriculares operadas a partir do Decreto Estadual Nº 42.793/2011 no estado do Rio de Janeiro até 2014, portanto, coincidindo com a administração de Sérgio Cabral Filho, tendo Wilson Risolia à frente da SEEDUC/RJ.

3.1 A BASE MATERIAL DA PRODUÇÃO CAPITALISTA

Para contextualizar nosso objeto, partimos da análise do caráter da acumulação no sociometabolismo do capital. Entendemos que é por meio da exploração do trabalho excedente que se dá a acumulação de capital. Desta forma, na medida em que se reconfiguram os mecanismos de extração da mais-valia é necessário renovar as formas de conformação para o trabalho alienado. Nesta etapa do trabalho, nosso objetivo é explanar considerações acerca das demandas atuais de qualificação e formação para o conjunto da sociedade, em especial das camadas subalternas da classe trabalhadora, diante da inserção da informática e da microeletrônica na produção.

Na ordem capitalista de produção e reprodução da vida social, a célula do conjunto das relações sociais é a forma mercadoria, que encobre o trabalho social, fazendo o produto do trabalho ser o centro das relações sociais (MARX, 2014, p. 16). Mészáros (2011, p. 606) destaca que o sucesso da lógica do capital se dá pela sua capacidade de deslocar o valor de troca para o centro da produção e reprodução social da vida material, subordinando as necessidades humanas às necessidades impostas pelo capital. Desta forma, as relações humanas passam a ser mediadas por coisas. Nas palavras de Marx (2014, p. 94).

A igualdade dos trabalhos fica disfarçada sob a forma de igualdade dos produtos do trabalho como valores [...] finalmente, as relações entre produtores, nas quais se afirma o caráter social dos seus trabalhos assumem a forma de relação social entre os produtos do trabalho. [...] A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens. [...] uma relação social definida, estabelecida entre os homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas.

Para dominar o conjunto das relações sociais, o capital subjuga a humanidade à lógica da mercadoria, uma lógica que fetichiza a natureza das relações de troca, ao encobrir a equivalência do caráter social do trabalho e a concepção de propriedade. Neste movimento, deturpa-se a noção de propriedade, atribuindo-lhe uma concepção reificada, ligada ao trabalho alienado, onde o sujeito que trabalha estabelece uma relação de estranhamento diante do produto de seu trabalho e da propriedade privada. Como resultado, na lógica de propriedade capitalista, o

produto do trabalho humano confronta o trabalhador de forma estranha, com uma identidade falsamente autônoma, onde o “ter” domina o “ser” (MESZÁROS, 2011, p. 610 a 611).

A relação entre burguesia e proletariado é contraditória, configurando uma luta entre polos contrários e ainda que os resultados desta luta não sejam previsíveis, podemos afirmar que ela se materializa por meio de um movimento contínuo de forças contrárias (GRAMSCI, 2015b, p. 121). A base desta contradição se dá pelo fato de a riqueza socialmente produzida ter caráter privado, na medida em que a riqueza, uma vez produzida, serve para acumulação capitalista enquanto ao conjunto da classe trabalhadora é destinada uma ínfima parte da riqueza por ela produzida. Sendo assim, o modo de produção capitalista é incapaz de fazer com que a produção seja igualmente distribuída, ainda que este modo produza o maior volume de riqueza em toda a história humana. Esta contradição constitui a natureza do sociometabolismo do capital, evidenciando sua incapacidade de planificar produção e consumo, o que resulta em crises periódicas decorrentes da combinação entre superprodução e crescimento das desigualdades sociais.

As crises são momentos em que as forças produtivas materiais entram em contradição com as relações de produção existentes, pois as transformações estruturais levam à revolução do fundamento superestrutural (MARX, 1982, p. 531). No entanto, as crises são fundamentais para a permanência do capitalismo, pois ainda que ponham em risco a existência deste modo de produção, expõem as falhas do arranjo produtivo e dos mecanismos de mediação do conflito de classes, possibilitando às classes dominantes a reconfiguração da estrutura e da superestrutura.

Consideramos como Bloco Histórico do capital (GRAMSCI, 2014) a totalidade das relações sociais de produção e reprodução que se materializam por meio da relação dialética entre estrutura e superestrutura. O que denominamos modelo de desenvolvimento é a relação entre a estrutura, expressa em determinado regime de acumulação, e o complexo ideológico superestrutural, que dá base juridicopolítica, ética e moral à reprodução ampliada do capital, em uma dada configuração temporal do capitalismo. Portanto, consideramos como crise orgânica

do capital um conjunto e eventos estruturais e superestruturais que abalam profundamente a reprodução ampliada do capital e a permanência do Bloco Histórico capitalista, de tal forma que a burguesia se vê obrigada a reordenar o modelo de desenvolvimento, por meio da reconfiguração das estratégias de conformação psicofísica do trabalhador e ético-moral da sociedade civil, para recompor suas bases de acumulação, dando materialidade ao que aqui denominamos recomposição burguesa (Cf.: SOUZA, 2002; 2015; 2016; 2017; 2018a; 2018b).

A preservação do Bloco Histórico do capital resulta de uma sensível correlação de forças onde as classes dominantes têm sucesso em fazer os dominados reproduzirem a visão de mundo dominante, no lugar de constituir uma visão de mundo autônoma. A esta relação contraditória Gramsci denomina de hegemonia.

Para preservar a hegemonia do bloco no poder, a educação escolarizada realiza papel fundamental na qualificação das forças produtivas e no apassivamento das consciências diante da dominação (MÉZÁROS, 2008). Portanto, a escola como uma das maiores organizações difusoras de cultura (GRAMSCI, 2015b, p. 112), constitui-se como aparelho privado de hegemonia na preservação das relações de produção e reprodução do sociometabolismo do capital. Desta forma, diante da reestruturação das demandas de qualificação e formação, em razão da crise do modelo de desenvolvimento rígido, torna-se fundamental a reconfiguração da educação escolarizada e do currículo escolar, para a manutenção da dominação do capital.

Em nossa análise explicitamos a relação entre a reconfiguração dos currículos escolares como resposta à crise do modelo de desenvolvimento rígido do capital, na medida em que o modelo de desenvolvimento flexível demanda a flexibilização dos currículos escolares para atender à intensificação da assimilação da tecnologia na produção. Partimos do pressuposto de que o novo regime de acumulação demanda novas estratégias de qualificação para a classe trabalhadora, bem como novas formas de mediação do conflito de classes na sociedade civil, o que implica a renovação de estratégias de conformação desta ao novo padrão de relação entre Estado e sociedade.

3.2 O MODELO DE DESENVOLVIMENTO RÍGIDO DO CAPITAL

O modelo de desenvolvimento rígido do capital se caracteriza pela combinação do regime de acumulação taylorista-fordista e na relação entre Estado e sociedade fundado no padrão keynesiano de Estado de Bem-Estar Social. Esta configuração possibilitou ao capital elevadas taxas de crescimento, em especial para as economias europeias e Estados Unidos da América, desde o término da Segunda Guerra Mundial até o final da década de 1960. Este período de crescimento contínuo ficou conhecido como *Era de Ouro* do capitalismo (HOBSBAWN, 1995).

As décadas iniciais do século XX são marcadas por uma crise econômica que se arrasta desde o final do século XIX. Neste contexto, a ideia de uma organização programática da economia (GRAMSCI, 2015, p. 241) era algo impensável, em razão do individualismo econômico do modelo de desenvolvimento concorrencial. O colapso da defesa do livre mercado se dá na crise da Bolsa de Valores de 1929, fato que impele a burguesia a aceitar algum grau de regulação da produção capitalista. A partir disto, o regime de acumulação taylorista-fordista emerge como possibilidade real de saída da crise, pois o fordismo consegue racionalizar a produção e o trabalho ao mesmo tempo em que insere os trabalhadores no consumo, como meio de ampliação das taxas de acumulação. Antunes e Pinto (2017, p. 50) afirmam que o regime de acumulação taylorista-fordista pressupõe como necessária a criação de um “novo tipo humano, adequado a um novo tipo de trabalho”. Desta forma, o taylorismo-fordismo, mais do que uma estratégia para dar conta da produção, circulação e consumo de mercadorias, afirma-se como novo projeto de sociedade, dentro dos limites da reprodução ampliada do capital.

Para produzir trabalhadores de novo tipo, conformados às demandas de produtividade e competitividade das empresas, foi fundamental reconfigurar o conjunto de valores éticos e morais por meio de “uma sociedade cujo núcleo familiar se pauta pela monogamia, cujos membros são abstêmios e mantêm um consumo frugal, a fim de suportarem, sem colapsar, o cronômetro da fábrica” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 60). Para a produção deste novo tipo humano, a intervenção estatal se materializou por meio de políticas proibicionistas, com vistas a garantia do

equilíbrio psicofísico dos trabalhadores, diante dos novos padrões de produtividade (GRAMSCI, 2015, p. 248).

Diante do quase colapso do modo de produção capitalista, o modelo de desenvolvimento rígido se torna hegemônico, pois ainda concede ganhos reais aos trabalhadores, a alta produtividade obtida com a racionalização da produção garante altas taxas de lucro ao capital. No entanto, é necessário obter a conformidade psicofísica, ética e moral os trabalhadores para padrões mais elevados de produtividade. Nas palavras de Harvey (2014, p. 124):

Os trabalhadores fossem disciplinados em sistemas de produção novos e mais eficientes e em que a capacidade excedente fosse absorvida em parte por despesas produtivas e infraestruturas muito necessárias para a produção e o consumo (sendo outra parte alocada em inúteis gastos militares)

O modelo de acumulação rígida do capital se propaga após a Segunda Guerra Mundial, caracterizado pela combinação entre organização científica do trabalho e da produção e regulação social baseada no modelo de Estado keynesiano. Neste novo contexto, o Estado amplia seus poderes institucionais, assume o papel de controlador do capital corporativo com intuito de garantir a lucratividade segura pautada no trabalho regulamentado, estabelecendo aliança entre Estado e capital corporativo. Esta aliança objetiva controlar os ciclos econômicos por meio de políticas fiscais, monetárias e de investimento público em setores fundamentais para a expansão capitalista (transporte, equipamentos públicos, reprodução da força de trabalho etc.), com propósito de fomentar o crescimento da produção e do consumo e garantir o emprego relativamente pleno.

Na política do Estado de Bem-Estar Social, os governos buscam fornecer complemento salarial por meio de gastos com seguridade social, assistência médica, programas de habitação e saúde pública, de modo a liberar parte do salário dos trabalhadores para o consumo. Essa aliança se estende ao poder sindical, à medida que o modelo de desenvolvimento rígido se institui como novo padrão de produção e reprodução social da vida material, de modo a restabelecer a regularidade do Bloco Histórico capitalista.

Na relação Estado e sindicatos, os sindicatos de caráter classista perdem espaço para uma nova modalidade de organização sindical voltada ao controle dos membros, à cooperação com a administração e ao aumento. Portanto, a tríade entre Estado, capital monopolista e sindicatos caracteriza o modo de mediação do conflito de classes no modelo de desenvolvimento rígido do capital, levando a um período de expansão da acumulação capitalista relativamente contínuo e seguro, por meio da administração científica de todas as partes da atividade corporativa e da racionalidade burocrática (HARVEY, 2014, p. 125 a 129).

No entanto, as contradições do capitalismo impedem o crescimento indefinido da acumulação e o período de expansão relativamente segura do modelo de desenvolvimento rígido encontra seus limites. O taylorismo-fordismo, ainda que tenha proporcionado ganhos reais para a classe trabalhadora, insere-se em longo processo de “desantropomorfização do trabalho” (LUCKÁCS, 2012 *apud* ANTUNES; PINTO 2017, p. 49), pois o processo exploratório do trabalho no capitalismo impõe níveis cada vez mais intensos de precarização, na medida em que a introdução cada vez mais intensa de ciência e tecnologia nos processos produtivos aumenta a substituição do trabalho vivo pelo morto. A automação do trabalho na indústria tem sérios impactos na classe trabalhadora, dentre os quais destacamos: a redução do ser humano a mera extensão da maquinaria, onde “o próprio autômato é o sujeito, e os trabalhadores são apenas órgãos conscientes, coordenados com órgãos inconscientes e, juntamente com eles, subordinados à força motriz central” (MARX, 2014, p. 479).

Na medida em que o sociometabolismo do capital desumaniza o trabalho, torna-se necessário criar diferentes níveis de acesso ao conhecimento, por meio da separação entre a execução do trabalho e sua gerência. Isto leva à criação de novo tipo de organização do trabalho, estabelecendo a divisão hierárquica do trabalho, com alguns trabalhadores dedicados a supervisão do trabalho dos demais, exercendo o que poderíamos chamar de trabalho complexo. Sobre esta categoria, Marx (2014, p. 480) aponta:

Há um pessoal pouco numeroso, que se ocupa com o controle de toda a maquinaria e a repara continuamente, como os engenheiros, mecânicos, marceneiros, etc. É uma classe de trabalhadores de nível superior, uns

possuindo formação científica, outros dominando um ofício; distinguem-se dos trabalhadores de fábrica, estando apenas agregados a eles.

Portanto, o industrialismo taylorista-fordista, ainda que inove ao introduzir a gerência científica de todas as facetas da atividade produtiva (relações pessoais, marketing, criação de produtos, obsolescência programada etc.), decorre de longo processo de desumanização do trabalho, de intensificação da automação do processo produtivo e da separação entre gestão e execução do trabalho (HARVEY, 2014, p. 129). Desta forma, a forte padronização e rígida divisão do processo de trabalho se destaca como um dos principais fatores que levam ao descontentamento crescente da classe trabalhadora com o regime de acumulação taylorista-fordista. Somado a isso, a incapacidade do capitalismo estender as benesses do trabalho regulamentado a todos os setores da sociedade, na Europa Ocidental e Estados Unidos, leva à intensificação das tensões sociais de setores historicamente excluídos: mulheres, negros e imigrantes, a partir dos anos 1960. Nos países de capitalismo avançado, a luta feminista pela igualdade salarial e a luta dos negros pelos direitos civis, em especial nos Estados Unidos, explicitaram o descontentamento de amplos setores da sociedade. Nos países de capitalismo periférico, as promessas de modernização capitalista se materializaram por meio do acirramento das desigualdades sociais, da destruição de culturas locais e pelo aumento da opressão sobre segmentos excluídos da sociedade (HARVEY, 2014, p. 133).

Ao final dos anos 1960, o modelo de acumulação rígida do capital dá claros sinais de esgotamento. Harvey (2014) aponta três razões que conduziram à crise do sistema fordista: os avanços sociais que comprometeram a extração do trabalho excedente, a expansão geográfica das indústrias para as nações do mundo periférico e a impossibilidade de rolar a dívida das nações desenvolvidas. Singer (1987, p. 56) aponta que “a prosperidade aparentemente indestrutível do pós-guerra foi socavada, a partir do final dos anos [19]60, pela diminuição dos ganhos da produtividade do trabalho, nos Estados Unidos primeiro e depois nos outros países industrializados”. Ao ver seus ganhos reduzidos diante das conquistas obtidas pelos trabalhadores das nações de capitalismo avançado que não aceitavam mais as condições extenuantes do trabalho repetitivo, as empresas reagem à queda

da lucratividade aumentando o preço de seus produtos e transferindo a linha de produção para países periféricos que já contavam com uma base industrial e uma mão-de-obra mais barata e disciplinada, entre eles: Brasil, México e Coréia do Sul. Como consequência deste processo temos o aumento da concorrência intercapitalista que leva ao avanço inflacionário. A queda da taxa de lucro provocada pela concorrência intercapitalista “expressa, portanto, a proporção decrescente da própria mais-valia com o capital global adiantado” (MARX, 2008, p. 284). Logo, a incapacidade de transformar o trabalho social em mais capital leva as empresas a um quadro inédito nos países centrais do sistema capitalista, que combina baixo crescimento e alta inflação – estagflação.

O aumento da inflação e a queda dos lucros levam as empresas multinacionais a investir cada vez mais nas suas filiais nos países periféricos, ampliando a concorrência das filiais com as sedes nos países centrais. O resultado é a recessão econômica das potências capitalistas e o aumento do desemprego.

A fim de superar o baixo crescimento, as empresas começam a investir no euromercado⁴ com o objetivo de obter ganhos financeiros fora do controle dos governos onde se situam, esta ação teve por consequência rompimento dos acordos de Bretton Woods. Se considerarmos que estes acordos tinham por finalidade a regulação da acumulação capitalista, impedindo ganhos especulativos que comprometeram a ordem do capital. O rompimento dos acordos de Bretton Woods materializa a crise do modelo rígido de desenvolvimento e a “ruína do sistema de regulação nacional das economias capitalistas” (SINGER, 1987, p. 59). As bases do crescimento seguro e do trabalho regulamentado são corroídas, os sindicatos perdem cada vez mais representatividade diante do aumento do desemprego e do acirramento das tensões sociais entre o capital e os setores excluídos que não se veem representados pelo sindicalismo que, a esta altura, havia perdido a referência socialista. O colapso estrutural leva ao comprometimento do conjunto de princípios que davam base à conformação ética e moral para a acumulação taylorista-fordista.

⁴ O euromercado é um mercado internacional de capitais sem controle governamental. Banqueiros e multinacionais obtiveram grandes ganhos especulativos nos anos 1970, com os quais forneceram crédito aos países de capitalismo dependente, entre os quais o Brasil (SINGER, 1987, p. 58 – 61).

O modelo de desenvolvimento rígido evidencia, enfim, sua incapacidade para dar continuidade a reprodução do Bloco Histórico capitalista.

3.3 O MODELO DE DESENVOLVIMENTO FLEXÍVEL DO CAPITAL

Diante da incapacidade do modelo de acumulação rígida de conservar o Bloco Histórico do capital, a burguesia recompõe suas bases de acumulação em condições renovadas, com fins de retomar a taxa de crescimento das empresas capitalistas. As novas condições de acumulação incluem a dispersão geográfica das empresas monopolistas, alicerçadas em novos instrumentos de gestão e na flexibilização das condições de trabalho que se materializa por meio da intensificação da precariedade do trabalho.

As transformações desencadeadas a partir dos anos 1970 que atingiram o mundo do trabalho e da produção e que se estendem até nossos dias, são expressão concreta da crise de acumulação de capital vivenciada pela ordem social burguesa de produção e reprodução da vida material. Neste contexto, verifica-se a propagação de uma nova cultura do trabalho, articulada a mediação dos conflitos de classe e à redefinição do papel do Estado com propósito de reorientar o uso do fundo público. Estes elementos constituem a contrarreforma burguesa em busca da regularidade do sistema produtor de mercadorias, de modo a reestabelecer, mesmo que em condições renovadas, as bases de acumulação de capital corroídas pela crise estrutural (SOUZA, 2018a, p. 263).

O modelo de desenvolvimento flexível articula estrutura e superestrutura com fins a redirecionar o uso do fundo público, tendo em vista a redução da massa de mais-valia⁵ extraída pelas empresas em decorrência da automação da produção e o desemprego estrutural. Com fins de criar consenso para as novas condições de exploração da classe trabalhadora, bem como para a priorização do uso do fundo público para o financiamento da iniciativa privada, o modelo de desenvolvimento flexível lança mão de um novo conjunto de ideologias que alicerçam a nova relação entre Estado e Sociedade. O neoliberalismo, de Hayek e de Friedman, passa a ser a ideologia dominante do Estado capitalista, posteriormente mediado pela Terceira Via.

⁵ “A massa de mais-valia produzida é, portanto, igual à mais-valia fornecida pelo dia de trabalho do trabalhador individual multiplicada pelo número de trabalhadores empregados” (MARX, 2014, p. 249).

Com vistas a implementar o novo arranjo produtivo, o empresariado lança mão de contrarreformas que resultam na flexibilização do trabalho e da produção, na intensificação da precariedade da vida e no desemprego estrutural. Para criar consenso em torno destas reformas, um conjunto ideológico é evocado com fins de mediar o conflito capital-trabalho, entre eles:

A apologia à sustentabilidade, ao empreendedorismo, à empregabilidade e ao capital social como conceitos-chave para a interpretação da dinâmica do mercado de trabalho e busca de ‘soluções’ – ou conformação ética e moral da classe trabalhadora – para a ameaça do desemprego estrutural e para a nova realidade do mercado de trabalho (SOUZA, 2018a, p. 127)

A criminalização dos movimentos sociais e da organização sindical também fazem parte da agenda neoliberal com o objetivo de conter a reação dos trabalhadores diante da reestruturação produtiva. Outro aspecto do modelo de desenvolvimento flexível é o avanço de um conjunto teórico no campo científico denominado de “*pós-modernidade*”. O avanço das teorias pós-modernas no campo científico atende a uma necessidade do capital, em tempos de crise, onde é necessário “disseminar uma forma de consciência adaptável à insegurança, à incerteza, à fluidez, à salvação individual e à aceitação de um mundo desigual” (FRIZZO, 2012, p. 33). A agenda pós-moderna advoga a crise do pensamento moderno referenciado na concepção do real ao afirmar que todos os discursos são absolutamente válidos para explicar a realidade.

Faz parte desta pedagogia política, também a disseminação de formas pseudocientíficas de apreensão da realidade social que valorizem o particular, o local, o efêmero, em detrimento de uma compreensão mais objetiva dos elementos que articulam e dão sentido ao Bloco Histórico, que comporta as diversas particularidades da vida social, de modo que o próprio critério de cientificidade é flexibilizado, conduzido leituras superficiais da realidade, elucubrações ou mesmo narrativas da vida cotidiana baseada em olhares cada vez mais particulares, fundamentados em absoluto relativismo como argumento metodológico, são conduzidos ao status de ciência (SOUZA, 2018a, p. 226).

O modelo de desenvolvimento flexível, pautado no modo de regulação toyotista combina a automação, o emprego da microeletrônica e da informática com fins de reduzir a força de trabalho na linha de produção. Tais mudanças, com fins de alinhar a empresa capitalista aos moldes da *Lean Production* e da gestão flexível.

Na relação entre Estado e sociedade, os moldes da empresa enxuta são trazidos por meio da administração gerencial. A reforma gerencial está inserida na contrarreforma burguesa no sentido de redefinir a relação entre Estado e sociedade. Sua finalidade, segundo o discurso burguês, é a superação do modo burocrático de gestão, típico do Estado keynesiano que teria conduzido o Estado nacional a uma crise fiscal. Entendemos que esta crise, na verdade, é uma expressão do esgotamento do modelo de regulação social keynesiano, caracterizando-se como uma crise orgânica. Seu fundamento ideológico é a superação da burocracia estatal por meio da propagação de uma nova cultura no serviço público baseada no alcance de resultados, na eficiência e na ideologia de *accountability*. Com fins ampliar a prestação do serviço ao cidadão, entendido como cliente, são desenvolvidos vários métodos de mensuração, tanto dos resultados dos serviços prestados como da satisfação do cliente. No entanto, a implementação dos métodos de gestão gerencial tem se materializado por meio da desregulamentação da gestão pública, da introdução da lógica de mercado no serviço público, da ênfase à terceirização e da promoção da competição por meio da simulação de um ambiente concorrencial. (SOUZA, 2017, p. 182 a 184).

Diante da recomposição burguesa operada no modo de regulação flexível, é imperioso a formação de um trabalhador de novo tipo que atenda às demandas do industrialismo toyotista e que esteja conformado à nova relação entre Estado e sociedade, caracterizada pelo neoliberalismo mediado pela Terceira Via e pela administração pública gerencial. O industrialismo toyotista, no âmbito de um longo processo de automação do trabalho, mantém o dualismo no tocante ao acesso ao conhecimento científico e tecnológico e o potencializa, pois, demanda um número reduzido de trabalhadores com alto nível de qualificação, capaz de atender às demandas de competitividade e produtividade de empresas altamente automatizadas, ao passo que, em decorrência do desemprego estrutural, delega à maior parte da classe trabalhadora a condição da empregabilidade e a intensificação da precarização da vida.

Diante do novo quadro estrutural e superestrutural, a educação da classe trabalhadora realizada nas escolas públicas vem passando por amplas

reformas no sentido de “formar as competências necessárias à conformação ética e moral dos trabalhadores em uma dinâmica renovada de construção do consenso em torno da concepção de mundo burguesa” (SOUZA, 2018a, p. 267).

3.4 EDUCAÇÃO E HEGEMONIA NO CONTEXTO DO MODELO DE DESENVOLVIMENTO FLEXÍVEL

Nos anos 1980, o Brasil se encontra em imensa crise decorrente do rápido aumento dos juros de empréstimos contraídos em instituições financeiras privadas situadas nos países centrais. Neste período, o país vive o crescimento da organização e luta de partidos representantes da classe trabalhadora que disputam a hegemonia em torno de projeto nacional com fins de superar desigualdades históricas. No entanto, em 1989, a eleição de Fernando Collor de Mello representa a vitória do projeto neoliberal, que se prolonga ao longo dos anos 1990 e 2000. O modo de regulação neoliberal passa a ser mediado pela Terceira Via nos governos FHC (1995-2002), Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016).

É no governo FHC que o projeto da Terceira Via é implementado de forma mais estruturada, onde a:

Aliança entre liberais e sociais-democratas que amparavam o projeto político do presidente Fernando Henrique Cardoso, tinha como objetivo central a reestruturação do Estado brasileiro, a fim de adequá-la ao novo padrão de acumulação e ao processo de globalização da economia em curso. Nesse sentido, ao incorporar as recomendações das agências multilaterais de financiamento e do empresariado brasileiro na área educacional, particularmente no tocante à educação profissional, o governo buscava corresponder às exigências das mudanças estruturais, que vinham ocorrendo no mundo desde a década de 1970” (GAMA, 2004, p. 13).

O governo FHC dá continuidade à execução dos ditames internacionais, tendo apoio de frações da burguesia da burguesia que se aglutinam para viabilizar as reformas do Estado brasileiro. É no governo FHC que os princípios da administração gerencial são materializados a partir do MARE. Este ministério, capitaneado pelo intelectual orgânico do capital, Bresser-Pereira, implementa o *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* (BRASIL, 1995), no ano de 1995

com o objetivo de “pôr fim ao modelo burocrático de gestão e dar início a um novo modelo pautado na lógica do Estado de caráter público não estatal” (MACEDO, 2016, p. 42). A partir desta iniciativa, tem início o processo de adequação do aparelho público estatal aos princípios da administração gerencial, pautados na *accountability* e na promoção da simulação de um ambiente competitivo na administração pública que passa a se orientar por planos de metas e busca de resultados.

No campo educacional, a promulgação da LDB 9.394/1996 representa a vitória, após longos anos de tramitação, do projeto neoliberal para a educação por meio da imposição do substitutivo Darcy Ribeiro. De caráter minimalista, flexível e desregulamentador a nova LDB representa os anseios do capital que por meio de organizações multilaterais e com apoio do setor empresarial brasileiro, se fizeram nela representados. Com a LDB, inicia-se a contrarreforma na educação brasileira com o objetivo de legitimar a reconfiguração do modelo de desenvolvimento flexível do capital.

A contrarreforma na educação brasileira materializa os anseios do capital ao redefinir as bases da qualificação e as estratégias de conformação social para o novo industrialismo de tipo toyotista, caracterizado pela intensificação da precariedade da vida. Para tal é operado movimento orgânico (GRAMSCI, 2014, p. 37) qual seja movimento no âmbito da grande política, que se consolida por meio uma articulação relativamente permanente, com finalidade de perpetuar o Bloco Histórico diante da reconfiguração do modelo de desenvolvimento do capital. Em geral, este tipo de movimento é motivado com objetivo de aplacar as crises que expõem o antagonismo⁶ do capital, afetando sua base de acumulação. O movimento orgânico demanda esforços no campo da política para dar conta do agravamento das polêmicas ideológicas, religiosas, filosóficas, jurídicas, éticas e morais etc. que

⁶ Entendemos como crise estrutural (ANTUNES, 2017; HOBBSBAWN, 1995; MÉSZÁROS, 2011; SOUZA, 2002) as crises onde as contradições do capital chegam ao ponto do antagonismo. Estas crises exigem uma ampla rearticulação da base de acumulação e do conjunto de valores éticos e morais que garantem uma certa estabilidade social.

emergem em decorrência da intensificação das contradições das relações de produção e reprodução social da vida material (GRAMSCI, 2014, p. 37).

Consideramos que a contrarreforma operada na educação brasileira, a partir dos anos 1990, compõe o movimento orgânico do capital no sentido de reconfigurar a institucionalidade política da formação humana, com fins de adequar os sistemas educacionais brasileiros às atuais demandas empresariais (SOUZA, 2018, p. 270). Este movimento se materializa pela ofensiva neoliberal mediada pela Terceira Via que, por meio de marcos legais⁷ que reformulam os princípios da educação nacional de acordo com determinações de organizações multilaterais⁸. A LDB expressa a necessidade do capital de justificar:

Na sociedade civil, por meio de um discurso integrador de defesa da universalização da Educação Básica, ampliação das oportunidades de Educação Profissional, inclusão social de jovens e combate ao trabalho infantil. Mas este discurso é, de fato, uma ilusão necessária à manutenção do monopólio do conhecimento. Por meio desta ilusão, a burguesia controla o acesso ao conhecimento científico e tecnológico aplicado na produção, promovendo diferentes tipos de formação para a classe trabalhadora (SOUZA, 2018, p. 270).

Um ponto fundamental, no âmbito contrarreforma da educação brasileira, introduzido pela LDB, é a reformulação do currículo escolar, segundo os princípios da Pedagogia das Competências. A formação por competências se institui como um dos pontos centrais do movimento orgânico do capital, ao reformular as bases da educação com objetivo de flexibilizar as demandas formativas para os padrões atuais de produtividade e competitividade das empresas.

⁷ Entre os principais marcos legais estabelecidos ao longo dos anos 1990 destacamos: o Plano Decenal de Educação para todos, a manobra parlamentar para aprovar o substitutivo Darcy Ribeiro (Lei nº 9.394/96, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF); além do Decreto federal nº 2.208/97, que normatiza a Educação Profissional (SOUZA, 2002, p. 114).

⁸ Como organizações multilaterais destacamos a ação da Organização das Nações Unidas (ONU) que atua como intelectual orgânico do capital no sentido de implementar as orientações do Consenso de Washington. Entre seus principais documentos para o cumprimento deste fim destacamos o Relatório da Comissão de Educação das Nações Unidas (UNESCO) para o século XXI, conhecido como “*Relatório Delors*” que defende explicitamente a formas de financiamento da Educação Básica por meio de parcerias público-privadas, por meio do mecanismo que denomina “crédito de tempo” que dá ao estudante uma quantidade limitada de tempo de escolarização em substituição ao uso do fundo público para o financiamento da educação como direito básico e dever do Estado (DELORS, 2012, p. 4)

O modelo de desenvolvimento flexível demanda novas formas de qualificação da força de trabalho e o conseqüente rearranjo do sistema educacional, para moldar a subjetividade operária às atuais demandas produtivas, formando trabalhadores de novo tipo. No ambiente corporativo, disseminam-se valores voltados à captura da subjetividade operária para a defesa dos valores da empresa. No campo educacional, Ramos (2002, p. 71) denomina as medidas que materializam a lógica do capital de “institucionalização do sistema de competências”, caracterizado pelo:

Processo por meio do qual diversos sujeitos sociais implementam ações concretas baseadas na noção de competências, conferindo, assim, materialidade ao deslocamento conceitual. Essa institucionalização tem ocorrido mais expressamente mediante reformas no sistema educativo.

O deslocamento conceitual mencionado por Ramos refere-se ao deslocamento da formação por qualificação para a formação por competências. “O conceito de qualificação remonta ao Estado de Bem-Estar Social retomando, no processo de consolidação da sociedade industrial, o papel regulador jogado outrora pelas corporações” (RAMOS, 2002, p. 42). A noção de qualificação é fundamental no contexto da sociedade industrial, em especial para a luta dos trabalhadores, por representar as demandas formativas necessárias na codificação das relações de trabalho.

O capital, para se fazer dominante e controlar o processo de trabalho como um todo, liberalizou as relações de trabalho e as demandas formativas, que no período medieval eram determinadas coletivamente pelos trabalhadores na corporação de ofício. A subsunção do trabalho ao capital se deu pela supressão da regulação social das normas de qualificação por parte da coletividade dos trabalhadores e passaram a ser determinadas, individualmente, de acordo com a demanda capitalista. Assim:

O conceito de qualificação é uma resposta a essa ausência de regulações sociais. Nascido no pós-guerra, ele formaliza, de certo modo, as aquisições dos movimentos sociais precedentes [...] A qualificação estará apoiada sobre dois sistemas: a) as convenções coletivas, que classificam e hierarquizam os postos de trabalho; b) o ensino profissional, que classifica e organiza os saberes em torno de diplomas (RAMOS, 2002, p. 42).

No industrialismo taylorista-fordista, a adoção da noção de qualificação nos currículos escolares representa um ganho para os trabalhadores, na medida em que estes retomam a determinação de uma condicionante do processo de trabalho, qual seja, a determinação dos conhecimentos necessários para ocupar o posto de trabalho na produção.

No modelo de desenvolvimento flexível, a noção de qualificação é tida como obstáculo à acumulação, na medida em que estão ligadas ao modelo de trabalho regulamentado, cuja determinação das demandas de qualificação passa pelo controle de associações de trabalhadores. Neste sentido, as políticas tradicionais de educação, pautadas em currículos rígidos, legitimadas por diplomas, passam a ser vistas pelos empresários como obstáculos organizacionais externos. Para o molde da empresa enxuta, caracterizado por novos padrões de competitividade e inovação da gestão do trabalho, é fundamental que a educação escolar se volte para padrões de organização permanentemente renováveis e atentos às demandas constantemente atualizadas de formação em função do avanço tecnológico (RAMOS, 2002, p. 74). Para o grande capital, representado pelas organizações multilaterais e fundações privadas, a institucionalização de políticas educacionais pautadas na promoção de competências é fundamental para a saída da crise e a geração de empregos, na medida em que defendem que a origem da crise capitalista é a falta de mão-de-obra qualificada aos novos padrões produtivos.

A institucionalização do sistema de competências se baseia na promessa de atualizar as demandas de qualificação para a geração de empregos e a inclusão social. O relatório do Banco Mundial para o Brasil, "*Competências e Empregos: Uma agenda para a juventude*" (2018) aponta:

Se a educação básica e o sistema de desenvolvimento de competências estiverem preparados para atender às demandas dos empregadores, os jovens terão maior chance de acompanhar as mudanças e entendê-las. [...] isso transfere o peso da urgência da agenda jovem do objetivo de inclusão social para o objetivo da produtividade e do crescimento econômico. Essa importante transformação do mercado de trabalho, que está moldando o futuro do trabalho para o país, lança novos desafios à educação e ao sistema de desenvolvimento de competências do Brasil; define novas prioridades para esses sistemas, que devem estar centrados em novas competências, bem como em competências digitais, para dar

maior apoio à empregabilidade e à produtividade do trabalho (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 9).

Ao contrário do discurso hegemônico, os esforços em capacitação, não se traduzem em empregos nem na melhoria da condição de vida do jovem trabalhador, no contexto da reestruturação produtiva e do desemprego estrutural. O relatório do Banco Mundial (2018) reconhece que a promoção das competências pode apenas mitigar os efeitos do contexto global. Portanto, a instituição do sistema de competências materializa os anseios do capital de um currículo de caráter pragmático, utilitarista e imediatista que, além de reduzir o professor a um mero instrutor, transforma a escola em uma ferramenta do capital voltada para adaptação da classe trabalhadora às condições adversas do mercado de trabalho marcado pela concorrência global. A educação escolarizada se reduz ao mínimo necessário para a condição da empregabilidade, onde:

Para a reprodução do capital torna-se necessária [...] uma educação que forme os trabalhadores segundo novos padrões de exploração do trabalho. Ao mesmo tempo, há a necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a ideia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo [...] Assim, o discurso sobre a educação possui a importante tarefa de esconder as contradições do projeto neoliberal de sociedade, isto é, as contradições do capitalismo, transformando a superação dos problemas sociais em uma questão de mentalidade individual (DUARTE, 2011, p. 55).

Na prática, a formação por competência se materializa como o discurso ligado ao recrudescimento da Teoria do Capital Humano, defendendo a uma lógica adaptativa com fins de fornecer uma concepção imediatista de educação para garantir a acumulação capitalista em condições renovadas, sustentadas pela ideologia da empregabilidade e do empreendedorismo.

A burguesia tem necessitado formar na classe trabalhadora determinadas competências no intuito de conformá-la ética e moralmente na lógica das leis de mercado sob condições renovadas, segundo os limites impostos pelo estágio atual do desenvolvimento da ordem burguesa de produção e reprodução da vida material. No bojo dessa pedagogia política, constam conteúdos que buscam resgatar o consenso em torno da legitimidade da livre concorrência, revitalizando-a, na tentativa de estabelecer na sociedade civil um ambiente propício à livre competição entre os indivíduos (SOUZA, 2018, p. 265).

Diante do industrialismo de espírito toyotista, a sistematização das competências no sistema escolar é o pressuposto de uma nova sociabilidade, onde tal como a noção de qualificação demarcava a coletivização dos determinantes sociais de conhecimento e de exercício da atividade profissional, a noção de competências aponta para o individualismo e a competitividade no exercício do trabalho e no âmbito das negociações trabalhistas.

No estado do Rio de Janeiro, os primeiros passos da institucionalização do sistema de competências são dados nos anos 2000. O Decreto Estadual Nº 25.959/2000 (RIO DE JANEIRO, 2000) institui o “*Programa Estadual de Reestruturação da Educação Pública – Programa Nova Escola*”. Este Programa é de autoria do governo Anthony Garotinho, sob coordenação da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ), e seu objetivo é realizar ampla reforma administrativa sob os moldes gerenciais na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Este programa classifica as escolas de acordo com metas de produtividade pré-estabelecidas, a partir das quais os professores e corpo diretivo recebem uma bonificação. Em 2005, o governo Rosinha Garotinho (2003-2007) implementa uma matriz curricular organizada de acordo com a noção de competências, é o documento “Projeto de Reorientação Curricular”. Nas palavras do documento este projeto objetiva:

Neste documento você vai encontrar um Projeto de Reorientação Curricular para a disciplina História oferecida aos ensinos médio e fundamental (segundo segmento) da rede estadual pública do Rio de Janeiro. Objeto da discussão preliminar em dois workshops no Projeto Sucesso Escolar, este documento encontrou o seu formato final a partir da apreciação de sugestões oferecidas por muitos professores da rede pública estadual de educação. Nascido com a vocação para o diálogo e temperado pelos debates, ele confirma o nosso compromisso com o ideal de uma escola pública de qualidade para todos e expressa um consenso mínimo em torno de um modelo pedagógico que, respeitando nossa pluralidade, orienta e padroniza as práticas docentes atualmente em exercício em toda a rede pública estadual de ensino no Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2005, p. 35).

O novo modelo pedagógico é a Pedagogia das Competências, na prática o documento objetiva alinhar a matriz curricular da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro aos parâmetros curriculares nacionais, adequando a

educação fluminense ao movimento operado em âmbito nacional. A pretensão do “Projeto de Reorientação Curricular” fica clara nas palavras do documento:

O novo modelo de ensino pretende promover competências intelectuais, isto é, habilidades humanas bastante amplas, formando para uma vida integralmente autônoma e emancipada [...] o nosso desafio consiste em estabelecer um repertório de práticas escolares, conteúdos programáticos e estratégias didático-pedagógicas significativas que envolvam os nossos jovens alunos e efetivamente uma sociedade demograficamente vasta, culturalmente múltipla, intelectualmente igualitária, politicamente democrática, socialmente inclusiva e na qual os seus indivíduos membros estejam científica, tecnológica e criticamente preparados para enfrentar tudo isso (RIO DE JANEIRO, 2005, p. 36).

O “*Programa Nova Escola*” e o “*Projeto Reorientação Curricular*” consolidam os esforços dos governos Anthony e Rosinha Garotinho para implementar a reforma gerencial e curricular, adequando a administração e a pedagogia da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro aos anseios da empresa capitalista, qual seja, o reordenamento da gestão pública aos moldes privados e a flexibilização da educação escolarizada de modo a atender às demandas do processo produtivo de forma imediata.

No ano de 2012, no decorrer do governo Sérgio Cabral, um novo passo é dado no sentido da implementação da gestão gerencial da educação fluminense. O Decreto Estadual Nº 42.793/2011 (RIO DE JANEIRO, 2011) aprimora os mecanismos de aferição dos resultados e institui uma reforma curricular, mais uma vez aos moldes da Pedagogia das Competências, o “*Currículo Mínimo*” é definido pelo Art. 24 § 1º do Decreto Estadual Nº 42.793/2011. Seguindo as orientações do Decreto, em 2012 a SEEDUC/RJ implementa o novo currículo das Rede Pública Estadual de Ensino. Nas palavras da SEEDUC/RJ, o “*Currículo Mínimo*”:

Tem como objetivo estabelecer orientações institucionais aos profissionais do ensino sobre as competências mínimas que os alunos devem desenvolver a cada ano de escolaridade e em cada componente curricular, imprimindo-se, assim, uma consistente linha de trabalho, focada em qualidade, relevância e efetividade, nas escolas do Sistema Público Estadual do Rio de Janeiro [...] As equipes disciplinares se esforçaram para elaborar uma proposta que cumprisse a dupla missão do Curso Normal em Nível Médio de, ao mesmo tempo, fornecer aos alunos (1) a primeira formação profissional para exercerem a função de professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental e (2) o ensino propedêutico que os prepare para prestar exames vestibulares de acesso às universidades públicas, a fim de darem

continuidade à sua formação em nível superior. (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 2).

O alinhamento do Decreto Estadual N° 42.793/2011 à reforma gerencial e a sua inserção no processo de intuição do sistema de é explícita no corpo do documento. As diretrizes curriculares do “*Currículo Mínimo*” têm como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros e Orientações Curriculares Nacionais e as matrizes das principais avaliações externas (o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB e o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM). Portanto, o Decreto Estadual N° 42.793/2011, ao criar mecanismos de gestão gerencial e definir o “*Currículo Mínimo*”, pretende criar condições para a formação do trabalhador de novo tipo no estado do Rio de Janeiro, adequado à realidade da empregabilidade. Um tipo de trabalhador multifuncional, preparado para se inserir e permanecer no trabalho aceitando as condições de intensificação da exploração.

O alinhamento do Decreto Estadual N° 42.793/2011 à reforma gerencial da administração pública fica evidente em seu capítulo II, Artigo 2º, que institui um sistema de bonificação por cumprimento de resultados para aos servidores da SEEDUC/RJ. O sistema de bonificação tem por objetivo criar o consentimento dos servidores para a *accountability*, na medida em que internaliza princípios ético-morais neoliberais, como a competitividade e o individualismo. A disseminação deste tipo de postura no conjunto da sociedade é fundamental no projeto do capital, em razão da reconfiguração do Bloco Histórico ameaçado pela crise orgânica. A conformação dos profissionais de educação Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro possibilita a implementação de medidas que desresponsabilizam o Estado, adequando a administração pública aos princípios da empresa enxuta. É por meio da obtenção do o consentimento ativo dos educadores que se torna possível avançar com as contrarreformas afinadas aos princípios neoliberais na educação pública que se materializam por meio de parcerias público-privadas e viabilizam o fechamento de escolas tidas como “pouco eficientes” ou não competitivas. Estas ações possuem profundo impacto social, na medida em que tornam possível a manutenção do projeto burguês de socialização desigual do conhecimento, onde parcelas mais privilegiadas da classe trabalhadora são formadas para ser capazes de lidar com as novas tecnologias no trabalho complexo, enquanto

a ampla maioria se encontra excluída de oportunidades educacionais que as possibilitem a inserção na produção, sendo relegadas à formação precária que as obriga e conforma às condições de intensificação da exploração do trabalho no modelo de desenvolvimento flexível.

4 REFORMA GERENCIAL NA EDUCAÇÃO E SUA MATERIALIDADE NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Neste capítulo analisamos a reconfiguração da relação entre Estado e sociedade para dar conta da dinâmica do modo de regulação flexível. A intensificação da extração da mais-valia, a desconfiguração dos direitos e garantias sociais do trabalho, como resposta à crise de acumulação do capital, impõe ao Bloco no Poder a necessidade de reconfigurar os mecanismos de mediação do conflito de classes. A relação entre Estado e sociedade é configurada de forma a produzir uma sociabilidade renovada, pautada no individualismo que desresponsabiliza o Estado do protagonismo no financiamento de políticas sociais, do combate ao desemprego e da promoção da qualidade de vida. A relação entre Estado e sociedade em condições renovadas, mais adequado às exigências do modelo de desenvolvimento flexível, de modo a possibilitar o redirecionamento do fundo público em benefício exclusivo do grande empresariado (SOUZA, 2018a; 2018b), por meio de diferentes tipos de parcerias público/privadas que só ampliam as possibilidades de o setor privado se apropriar das verbas públicas a pretexto de executar serviços sociais em nome do Estado, como se fossem instituições públicas não-estatais, conforme preconizou Bresser-Pereira (1998). Isto se dá pela transferência do patrimônio público, via privatização do setor de produção de bens e serviços ou pela mediação privada dos serviços sociais do Estado, denominada publicização.

Para a legitimar a redefinição do projeto de sociabilidade burguesa, o capital aciona o discurso neoliberal, mediado pela Terceira Via, onde o esgotamento da capacidade de investimento do Estado viabiliza a reforma do aparelho estatal de acordo com os princípios gerenciais. A NGP, a pretexto da defesa da maior regulação social dos gastos estatais, defende a criação de um setor entre Estado e mercado para a prestação dos serviços sociais em uma dinâmica de mitigação dos efeitos

sociais negativos do mercado. Neste sentido, a educação escolarizada tem sua gestão e seus princípios pedagógicos reconfigurados para a nova subjetividade capitalista, mais de acordo com a relação renovada entre Estado e sociedade.

A pretexto da promoção de ampliação das oportunidades educacionais e da reformulação das bases pedagógicas para a nova dinâmica do mercado de trabalho, a lógica gerencial é introduzida na gestão escolar e o discurso individualista e pragmático de formação para o mercado de trabalho dita a reformulação dos currículos, em um período marcado pelo avanço da concepção interessada da educação mediado pela inserção cada vez maior e mais direta das empresas privadas na formulação das bases políticas e pedagógicas da educação pública. No estado do Rio de Janeiro, a NGP, na gestão da SEEDUC/RJ, e a noção de competências, por meio do Decreto Estadual Nº 42.793/2011, marcam a intensificação da reforma gerencial no governo Sérgio Cabral.

4.1 A CRISE ORGÂNICA DO CAPITAL E A REDEFINIÇÃO DE SEU SOCIOMETABOLISMO

O sociometabolismo do capital destaca-se pelo seu caráter essencialmente dinâmico. O dinamismo do capital se deve a sua capacidade de incorporar a inovação com o objetivo de ampliar a geração de mais capital. No entanto, a raiz da sua dinâmica guarda a sua grande contradição pois, no movimento de expansão capitalista, a substituição do trabalho vivo pelo morto e o acirramento da concorrência intercapitalista leva à tendência de queda da taxa de lucro e ao acirramento do conflito entre capital e trabalho. Logo, uma característica fundamental para a manutenção do Bloco Histórico capitalista, sob a hegemonia burguesa, é a habilidade de gerenciar a crise constante gerada pelo caráter exploratório da sua dinâmica de acumulação e reprodução.

Quando o regime de acumulação se torna incapaz de manter a expansão do capital comprometendo os mecanismos de dominação capitalista, entre os quais, as estratégias de formação e qualificação para a conformação da classe trabalhadora para o trabalho alienado, temos então uma crise orgânica do capital. Para superá-la, os capitalistas se veem forçados a redefinir os mecanismos

que garantem a produção e reprodução da vida material com vistas a garantia do máximo de conformação dos trabalhadores para a extração do trabalho excedente. Para tal, é imperioso que a classe burguesa tenha hegemonia sobre os processos de produção da subjetividade para gerar consentimento diante das condições alienadas do trabalho no capitalismo. Neste sentido, a escola destaca-se como um aparelho privado de hegemonia fundamental na produção do consenso na sociedade civil.

É na escola que o Estado exerce seu papel de educador para a qualificação do trabalhador aos padrões científicos e a formação para a produção alienada de mercadorias. Desta forma, ainda que a escola seja um campo de disputas entre capital e trabalho, é neste espaço que o capital vem tendo considerável sucesso para a disseminação de valores éticos, políticos e morais que garantem a preservação da hegemonia burguesa e a manutenção do Bloco Histórico do capital.

A crise do capital iniciada nas décadas finais de 1960 diferencia-se pelo seu caráter crônico e pelo esgotamento da capacidade civilizatória do capital (MÉSZÁROS, 2008; 2011). Souza (Cf: 2002; 2015; 2016; 2017; 2018a, 2018b) analisa os impactos da crise orgânica do capital na redefinição das estratégias de formação e conformação na educação escolarizada, cujas bases vem sendo redefinidas para a garantia da conformação à intensificação da extração da mais-valia relativa e absoluta em um projeto burguês de concepção interessada de educação para os diferentes estratos da classe trabalhadora e para o consentimento de um crescente segmento caracterizado pela exclusão de oportunidades de emprego e renda para a auto responsabilização diante do esvaziamento da ação do estatal que caracteriza a ofensiva neoliberal.

Neste capítulo, explicitamos a ação do Estado educador no movimento orgânico do capital de redefinição das bases políticas, éticas e morais da ação pedagógica da escola pública por meio de um novo paradigma de gestão escolar, onde se atualiza o projeto burguês de formação dual da classe trabalhadora em um novo projeto que mantém e intensifica o individualismo e o pragmatismo para a formação do intelectual de tipo urbano conformado para o modo de regulação flexível.

4.2 A OFENSIVA NEOLIBERAL COMO RESPOSTA DO BLOCO NO PODER À CRISE ORGÂNICA DO CAPITAL

O regime de acumulação pós-fordista ou toyotista, caracterizado pela incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) em novos modelos de gestão empresarial, aperfeiçoa os mecanismos de subsunção real do trabalho ao capital, fomentando a cultura do individualismo, à lógica mercantil e à competitividade como fatores de desenvolvimento social e econômico, (Cf.: SOUZA, 2018, p. 4). Esta dinâmica renovada do capital é mediada por uma nova relação entre Estado e sociedade, o receituário neoliberal que vai nortear a contrarreforma burguesa no âmbito do Estado em resposta à crise orgânica do capital.

A ofensiva neoliberal promete reverter a tendência de queda da taxa de lucro por meio da liberação comercial e financeira e da desregulamentação dos direitos sociais garantidos no período do Estado de Bem-Estar Social. Tal intento seria alcançado pela legitimação de bases morais pautadas no individualismo, no combate às organizações de luta da classe trabalhadora (MARTINS; NEVES, 2015, p. 33). O pensamento neoliberal fomenta a ideia de mercado como instância mediadora universal e insuperável, de modo a propagar a compreensão de que a liberdade econômica é a base da liberdade civil e política e, com isso, a função do Estado se restringe à promoção de uma estrutura para o mercado ao invés do fornecimento de serviços que o mercado não pode fornecer (PAULO NETTO, 1995, p. 78 e 79).

A ofensiva neoliberal se materializa como pedagogia política do capital para educar a sociedade, principalmente a classe trabalhadora, a encarar com naturalidade a derrocada do modo de regulação baseado no Estado de Bem-Estar Social, da falência do “socialismo real” na Europa, bem como do fracasso da tentativa de diversos países capitalistas dependentes de superar a subalternização ao capital. Diante da implosão de um determinado tipo de experiência socialista e do esgotamento de um modelo de desenvolvimento capitalista que objetivou a redução da desigualdade, nos limites da acumulação de capital, evidencia-se a crise orgânica do capital, que compromete a sujeição do trabalho às formas fetichizadas de produção de mercadorias (PAULO NETTO, 1995, p. 70). Com vistas à legitimar

uma nova etapa da acumulação capitalista, os intelectuais orgânicos do capital partem de “uma argumentação teórica que restaura o mercado como instância mediadora societal elementar e insuperável e uma proposição política que repõe o Estado mínimo como única alternativa e forma para a democracia”, com vistas à retomada da acumulação capitalista, sob o pretexto da restauração da “liberdade individual” ameaçada tanto pelo Estado keynesiano como o Estado socialista (PAULO NETTO, 1995, p. 77).

Souza (2002, p. 76 a 83) destaca que o avanço do programa neoliberal se inicia em 1979, com a eleição do governo Thatcher, no Reino Unido, e posteriormente nos EUA, em 1980, com a eleição de Reagan, expandindo-se pelos países do norte da Europa Ocidental. Nesta parte do continente europeu, mesmo os governos que defendiam o Estado de Bem-Estar Social foram forçados pelo capital financeiro a adotar a agenda da ortodoxia neoliberal. O mesmo destaca que o programa neoliberal prioriza a estabilidade monetária, a concessão fiscal aos detentores do capital e o abandono da política de pleno emprego. Para ele a nova relação entre Estado e sociedade dá suporte a uma dinâmica renovada da acumulação capitalista onde a virada no processo produtivo se materializa por meio da fragmentação da produção em unidades produtivas menores e mais dependentes do mercado e da demanda dos clientes, onde a introdução de novas tecnologias flexibiliza a produção e as condições de trabalho. Neste contexto, destacam-se a desproletarização, o crescimento do setor de serviços, o aumento do subproletariado e do trabalho precário. Diante disto, os sindicatos se enfraquecem como consequência do desemprego estrutural e passam a defender o discurso da empregabilidade. A retração do emprego e a flexibilização das condições de trabalho tem sucesso em controlar o avanço inflacionário, no entanto, a agenda neoliberal produz retrocesso social profundo e o agravamento das desigualdades sociais intensificando as contradições entre capital e trabalho.

Martins e Neves (2015, p. 34) destacam que o modelo de relação entre Estado e sociedade caracterizado pelo neoliberalismo não cumprem as promessas de reversão da tendência de queda da taxa de lucro. As políticas voltadas à supressão dos direitos dos trabalhadores e redução do Estado no financiamento dos direitos e

garantias sociais, ainda que tenham reduzido a inflação, não são capazes de elevar a taxa de crescimento do capital ao nível atingido no regime de acumulação rígida, por consequência aumentam as tensões entre trabalho e capital e o descontentamento burguês com a ortodoxia neoliberal.

O capital rearticula suas estratégias de mediação entre Estado e sociedade, apresentando um projeto baseado no preceito da flexibilidade e na reforma dos princípios da social democracia, frente à ortodoxia neoliberal. Este projeto, denominado de Terceira Via, pauta o discurso do capital para preservação da economia de mercado, no entanto, sem desprezar a justiça social.

4.3 RECOMPOSIÇÃO DA HEGEMONIA BURGUESA E REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO

A partir dos anos 1970, o capital realiza um movimento orgânico para superar a crise de acumulação produzida pela ampliação da competitividade em escala internacional e pelo acirramento da luta da classe trabalhadora contra os mecanismos de exploração do trabalho alienado. Antunes (2009) afirma que o capital articula um conjunto ideológico para viabilizar as novas estratégias de acumulação capitalista. Para tal, o conceito de “qualidade total” converte-se em expressão fenomênica de um mecanismo que pretende reverter a crise do capital por meio da redução da taxa de utilização do valor de uso das mercadorias. Desta forma, evoca-se o conceito de “qualidade”, justamente quando o tempo de vida útil das mercadorias é reduzido, com a finalidade aumentar a velocidade do circuito produtivo. Portanto:

As empresas, em face de reduzir o tempo entre produção e consumo, ditada pela intensa competição existente entre elas, incentivam ao limite essa tendência destrutiva do valor de uso das mercadorias. Precisando acompanhar a competitividade existente em seu setor, cria-se uma lógica que se intensifica, e da qual a “qualidade total” está totalmente prisioneira. Mais do que isso, ela se torna mecanismo intrínseco de seu funcionamento e funcionalidade (ANTUNES, 2009, p. 53).

A redefinição do regime de acumulação taylorista-fordista para um outro regime de acumulação de tipo toyotista, com padrão flexível, que combina a redução do tempo de vida útil dos produtos à intensificação da exploração do

trabalho, resulta na necessidade de renovar os valores políticos, morais e éticos para adequar a superestrutura às demandas da reestruturação produtiva. Para tal, a burguesia aciona seus aparelhos privados de hegemonia, ou seja o seu partido, para mediar o conflito de classes por meio de uma nova pedagogia política do capital e, assim, garantir a manutenção de sua hegemonia, pois: “o moderno Príncipe deve e não pode deixar de ser o anunciador e o organizador de uma reforma intelectual e moral, o que significa, de resto, criar o terreno para um novo desenvolvimento da vontade coletiva” (GRAMSCI, 2014, p. 18). A manutenção da hegemonia burguesa depende da capacidade de produzir coesão entre a forma de produção e reprodução da vida material ao prover coerência entre o aparelho político, jurídico, moral, ético, filosófico e religioso e o regime de acumulação.

É por isso que uma reforma intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica; mais precisamente, o programa de reforma econômica é exatamente o modo concreto através do qual se apresenta toda reforma intelectual e moral (GRAMSCI, 2014, p. 19)

Diante do fracasso da ortodoxia neoliberal em retomar a regularidade das condições de acumulação e, ao mesmo tempo, garantir um grau de consenso entre capital e trabalho, nos anos 1990, a burguesia busca recompor sua hegemonia por meio de novo projeto societário. Intelectuais orgânicos do capital criam o corpo teórico que dá condições políticas, éticas e morais ao regime de acumulação de espírito toyotista. Entre os intelectuais, destacam-se Anthony Giddens, que reordena os princípios liberais à reprodução monopolista e globalizada do capital, com fins de criar o *ethos* que dê legitimidade ao ideário do mercado como instância reguladora da produção e reprodução da vida material, em torno da estética da preocupação com a justiça social. Giddens chama este projeto de Terceira Via, cujo:

Objetivo geral da política da terceira via deveria ser ajudar os cidadãos a abrir caminho através das mais importantes revoluções de nosso tempo: *globalização, transformação na vida pessoal, e nosso relacionamento com a natureza*. A política da terceira via deveria adotar uma atitude positiva em relação à globalização (GIDDENS, 1999, p. 74, grifo do autor).

A construção intelectual de Giddens objetiva criar um corpo teórico que legitime o atual modo de reprodução do capital monopolista, denominado de globalização que se caracteriza pela redistribuição geográfica da produção por meio

da segmentação das várias etapas do processo produtivo com o objetivo de buscar reservas de trabalhadores baratos e leis ambientais frágeis para driblar a organização e luta da classe trabalhadora e a regulação estatal. No bojo de sua argumentação, transfere-se para a sociedade civil a responsabilidade pela degradação ambiental, defende-se o livre mercado como motor do desenvolvimento social e a desregulamentação dos direitos e garantias sociais e trabalhistas.

Como intelectual orgânico do capital, Giddens formula o projeto da Terceira Via como correspondência à modernização da socialdemocracia para uma economia de mercado globalizada e marcada pela ascensão do individualismo como valor essencial (GIDDENS, 1999, p. 75 a 77). A atualização do projeto socialdemocrata defende uma modernização “ecologicamente sensível” e “consciente dos problemas e limitações do projeto modernizante”, inclui a preocupação com a justiça social, desde que esta não ameace as liberdades diante da emergência do “novo individualismo” (GIDDENS, 1999, p. 76 e 77). Na ética do novo individualismo, os direitos e garantias sociais como, por exemplo, o auxílio-desemprego deve ser mediados pelo compromisso do cidadão em procurar um novo emprego.

No Brasil, ao longo dos anos 1990, o processo de liofilização organizativa (ATUNES, 2009, p. 52) ajusta a organização da produção aos moldes da empresa enxuta. A liofilização organizativa se caracteriza pela eliminação, transferência, terceirização e enxugamento de unidades produtivas, resultando na eliminação de 733 mil empregos formais em todo o país entre 1994 e 1997 (SOUZA, 2002, p. 110).

O projeto de sociabilidade neoliberal mediada pela Terceira Via cria consenso para a nova relação entre Estado e sociedade e viabiliza a realização de reformas estruturais essenciais para a implementação definitiva do modo de regulação flexível no Brasil, quais sejam: a reforma do Estado e dos direitos e garantias sociais e do trabalho. Com vistas a dar condições política, ética e moral ao processo de reestruturação produtiva em curso, o empresariado brasileiro busca um projeto de governo para as eleições presidenciais de 1994 que materialize seus anseios. Neste sentido, é o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) que

apresenta o projeto mais afinado aos anseios burgueses com capacidade para dar conta da construção de uma nova hegemonia.

Neves (2005, p. 91) define o movimento orgânico da burguesia para a difusão dos novos parâmetros de sociabilidade de Pedagogia da Hegemonia. No Brasil, este movimento, em busca da retomada da hegemonia burguesa, ganha corpo a partir primeira metade dos anos 1990, onde o Estado educador “redefine suas práticas de obtenção do consentimento ativo/passivo do conjunto da população brasileira”. Para Neves (2005, p. 91 e 92), a ação do Estado educador na implementação de um plano político que concilie mercado e justiça social se divide em três etapas: A primeira corresponde a implementação do “*Plano Real*”, a segunda corresponde à eleição dos governos FHC (1994-2002) e a terceira é vitória de Lula da Silva (2003-2006).

A ação do governo FHC dá início à “reestruturação do Estado nas suas funções econômicas e ético-políticas”, onde o Estado deixa a condição de produtor direto de bens e serviços para a de coordenador de iniciativas privadas. Neste contexto, difunde-se na escola básica a concepção da “Qualidade Total” e se inicia um período de avanço da sociabilidade burguesa caracterizado pela ausência de um projeto claro da classe trabalhadora para fazer frente ao programa neoliberal, mediado pela Terceira Via, para o Estado, a educação pública e a sociedade (NEVES, 2005, p. 92).

Souza (2002, p. 121) destaca que o programa defendido pelo PSDB, para as eleições de 1994 trazia a concepção de uma nova relação entre Estado e Sociedade baseado no discurso do combate aos abusos do Estado, decorrentes da concentração do poder econômico. Para contornar tal situação, o programa do PSDB defendia a participação crescente do setor privado no Estado, na propriedade e na gestão da infraestrutura nacional. Para a educação, defendia-se a universalização do acesso ao ensino fundamental e a melhoria da qualidade do atendimento. A política educacional passa a ser orientada pelo princípio da empregabilidade no lugar da qualidade de vida e na promoção do desenvolvimento científico e tecnológico. Com a vitória de FHC, o programa do PSDB ganha materialidade e aprofunda de forma mais sistemática a Reforma do Estado e da administração pública de acordo com os

princípios da Nova Gestão Pública, desta forma o conceito de produção enxuta, *Lean Production*, é transplantado para o Estado, a pretexto de torná-lo mais democrático e eficaz para o “cidadão-cliente”.

4.4 A AÇÃO DOS INTELLECTUAIS ORGÂNICOS NA REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO

Macedo (2017) destaca que o que os teóricos do capital denominam de Reforma Gerencial é a materialização da contrarreforma, com vistas a adequar o Estado à dinâmica ao modo de regulação neoliberal mediado pela Terceira Via. Macedo (2017, p. 186 a 189) o papel desenvolvido por Guiddens na formulação ideológica que embasa a nova relação entre Estado e sociedade para o atual padrão de acumulação do capital. Neste ideário, categorias como “governança”, “responsabilização” e “empoderamento” constituem o corpo teórico em defesa da “sociedade do conhecimento”, da “governança” como mecanismos de “empoderamento” da sociedade, por meio de Organizações Não Governamentais (ONG) que compõem o “terceiro setor”, entre Estado e mercado. Nas palavras da autora:

Tudo o que se liga à ideia de democracia participativa ou direta até agora discutida está articulado a um quadro teórico mais amplo do neoliberalismo da Terceira Via, desenvolvido por Guiddens (2001), que tece críticas ao tipo de democracia presente nas sociedades até aproximadamente os anos 1990, por se tratar de uma democracia não “suficientemente democrática”, devido ao fato de não atender às necessidades da “sociedade da informação”. Por isso, a defesa desse autor é de que haja uma segunda onda de democratização, ou seja, o que ele chamou de democratização da democracia (MACEDO, 2017, p. 187)

No Brasil, Bresser-Pereira é o intelectual orgânico do capital que dissemina os princípios da “*Nova Gestão Pública*” para a reforma do Estado. Bresser-Pereira defende que, nos anos 1980, o Brasil passa por uma profunda crise de caráter fiscal que compromete a capacidade de investimento do Estado. No entendimento de Bresser-Pereira, a crise fiscal materializa a incapacidade do Estado de atuar como empresário e defende que o controle estatal é ineficiente quando comparado ao controle do mercado, pois o Estado ao submeter a operação de suas empresas à critérios políticos confunde a função da empresa, que é ser competitiva

e dar lucro, com a função social do Estado (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 98). Como solução a para a crise e meio de ampliar a democracia, Bresser-Pereira propõe a reforma do Estado brasileiro, que deve se realizar por meio da privatização das empresas estatais e da “publicização” das atividades não-exclusivas. Seguindo o discurso de que o controle Estatal é ineficiente, Bresser-Pereira defende que as atividades da área social do Estado devem deixar o controle estatal e passar para o controle do “quase-mercado”. O quase-mercado corresponde ao controle das atividades sociais do Estado pelo “setor público não-estatal”, de acordo com Bresser-Pereira o controle social e a transformação da democracia representativa em democracia participativa só é possível mediante a ação de “organizações sem-proprietário”.

Para Bresser-Pereira, a reforma do Estado nas áreas do serviço social e científico está em consonância com a etapa atual do desenvolvimento do capitalismo. Nesta etapa surgem novas formas de propriedade, entre elas a “propriedade pública não-estatal”, exercida pelas Organizações Sociais (OS) e não-governamentais. Bresser-Pereira defende que as atividades da área social devem ser publicizadas, saindo do controle estatal e passando para o controle das organizações “públicas não-estatais”. Entre as atividades da área social o autor inclui: escolas, universidades, centros de pesquisa científica e tecnológica, creches, ambulatórios, hospitais, museus, emissoras de rádio e tv, entre outros (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 98).

Bresser-Pereira defende o mercado como instância mediadora das relações sociais e como regulador eficiente do Estado, com vistas à garantia das liberdades individuais. No entanto, afirma se distanciar do discurso neoliberal ao defender que a Reforma Gerencial, ainda que atribua importância ao mercado na coordenação econômica, defende as políticas sociais do Estado controladas pelo quase-mercado e a promoção da competição administrativa aos moldes da administração privada (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 114).

Para o intelectual orgânico do capital, os serviços sociais, a educação pública e a pesquisa constituem um “serviço não exclusivo do Estado”, devendo ser regulados pelo mercado. É por meio da “publicização” dos serviços sociais e

científicos que Bresser-Pereira defende a promoção, pelo Estado, de um novo mercado, constituído por empresas financiadas com recursos públicos. Pois, de acordo com o autor, como a iniciativa privada é incapaz de garantir a educação fundamental e a saúde gratuitas, o financiamento destes setores deve continuar sendo realizado pelo Estado, mas, o “controle social” deve ser passado ao “setor público não-estatal”. Nesta perspectiva, Bresser-Pereira propõe uma nova definição da relação entre público e privado, onde público é o que está voltado ao interesse geral, e não aquilo que está restrito ao patrimônio Estatal. Neste sentido, as organizações privadas que estão voltadas ao interesse público não podem ser definidas como privadas, pois, seu objetivo não é a apropriação privada do lucro por parte dos seus acionistas, desta forma as organizações privadas de interesse público passam a constituir o terceiro setor, onde atuam as “organizações sem proprietário” ou as “organizações públicas não-estatais” (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 98 a 99).

A Reforma Gerencial em curso nos países da OCDE [...] tem um papel na melhoria da governabilidade, na medida em que pressupõe e procura aprofundar os mecanismos democráticos de responsabilização e transparência [...] no plano histórico, a Reforma Gerencial é a segunda reforma administrativa do Estado capitalista (BRESSER PEREIRA, 1998 p. 109).

Bresser-Pereira argumenta que a Reforma Burocrática, a primeira reforma do Estado capitalista, foi fundamental para a separação entre o patrimônio do Estado e o patrimônio pessoal do príncipe, para tal se estabeleceu um corpo de funcionários profissionais e estáveis que administravam o Estado com o mínimo de autonomia e o máximo de regulação legal. Este período corresponde à legitimação ideológica proporcionada pelo liberalismo, quando a classe burguesa assume o poder político na condução do projeto do capital, o controle rígido “era necessário porque não se contava com as instituições democráticas de uma imprensa, de uma oposição e de uma cidadania livres e atuantes para controlar o poder dos políticos”. Na etapa atual do capitalismo, Bresser-Pereira defende um grau maior de autonomia, descentralização e desconcentração das ações, onde o controle se realize *a posteriori*, por meio de resultados e da competição na administração pública (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 154).

Entendemos que o programa de reformas do Estado defendido por Bresser-Pereira propõe a “liofilização do Estado”, ou seja, a redução dos quadros do Estado por meio da exoneração de funcionários e da terceirização de atividades auxiliares e da redução do papel do Estado na ação direta na promoção da política social, a pretexto de “*melhorar a qualidade das decisões estratégicas do governo e de sua burocracia*” (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 111, grifo do autor).

O programa de reformas do Estado defendido por Bresser-Pereira tem intenção de promover a adequação da administração pública estatal à nova dinâmica capitalista no regime de acumulação flexível. Para tal é necessário desregulamentar a administração pública a ponto de ter somente a lógica do mercado como forma de regulação (SOUZA, 2016, p. 183), onde as práticas de controle legal são substituídas pelo gerenciamento por meio de mecanismos de promoção da competitividade. Assim, abre-se não só a administração pública como o Estado para uma ação mais direta da iniciativa privada.

O projeto burguês de reconfiguração da administração pública, segundo o ideário da NGP defendido por Bresser-Pereira (1998), já vinha se delineando no Brasil desde o Governo Collor de Mello. Mas é inegável que foi no governo de FHC que é quando o modelo gerencial de administração ganha materialidade, na medida em que Bresser-Pereira implanta o “*Plano Diretor da Reforma do Estado*” (SOUZA, 2016, p. 85)

A nova pedagogia política do capital se estrutura a partir do que Bresser-Pereira denomina de “um pacto político ou de uma coalizão de classes que ocupe o centro do espectro político”, onde:

Nosso pressuposto é de que o problema político da governabilidade foi provisoriamente equacionado com o retorno da democracia e a formação do “pacto democrático-reformista de 1994” possibilitado pelo êxito do Plano Real e pela eleição de Fernando Henrique Cardoso. Esse pacto não resolveu definitivamente os problemas de governabilidade existentes no país, já que estes são por definição crônicos, mas deu ao governo condições políticas para ocupar o centro político e ideológico e, a partir de um amplo apoio popular, propor e implementar a reforma do Estado (BRESSER-PEREIRA; SPINK, 2001, p. 238).

O corpo teórico disseminado por Bresser-Pereira materializa a ação do capital em um Estado de tipo Ocidental, onde os intelectuais orgânicos da classe dominante agem para a garantia da hegemonia burguesa no Estado. Esta ação é mediada pelo moderno príncipe (GRAMSCI, 2014) que propicia condições políticas para a efetivação do projeto do capital na sociedade, por meio da obtenção do consentimento de amplos setores da sociedade civil ao projeto moral e éticopolítico da classe hegemônica. Este movimento operado por Bresser-Pereira, enquanto intelectual orgânico do capital se confirma por meio de sua concepção da relação entre Estado e sociedade ao entender que: “O desafio crucial reside na obtenção daquela forma específica de articulação da máquina do Estado com a sociedade, na qual se reconheça que o problema da administração eficiente não pode ser dissociado do problema político” (BRESSER-PEREIRA; SPINK, 2001, p. 238).

Souza (2002; 2016; 2017) e Neves (2005; 2015) defendem que, no governo do PSDB (de 1995 a 2002), a burguesia instalada no país se recompõe por meio de um plano de governo legitimado eleitoralmente, o que propiciou um grau de coesão na sociedade em torno do modelo de desenvolvimento flexível. É no governo FHC, sob a legitimidade construída pela Terceira Via, que são iniciadas as reformas necessárias para recompor a acumulação burguesa, se estendendo pelos treze anos do governo Lula da Silva e Dilma (2002-2016), do Partido dos Trabalhadores (PT) e ganhando maior velocidade com o governo de Michel Temer (2016-2018) do Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Estas reformas objetivam corroer os ganhos da organização e luta da classe trabalhadora, do período da ditadura empresarial-militar até o final dos anos 1980, materializados na Carta Constitucional de 1988.

Neste sentido, Bresser-Pereira defende que a Constituição de 1988 agravou a crise fiscal ao conduzir o Estado ao enrijecimento burocrático extremo. A eleição de FHC possibilita a realização de mudanças constitucionais para superar a crise fiscal e tornar a administração do Estado mais eficiente e moderna. O programa de ajuste fiscal consiste em:

Exoneração de funcionários, por excesso de quadros; da definição clara do teto remuneratório dos servidores e da modificação dos sistemas de aposentadorias, aumentando-se o tempo de serviço exigido e a idade

mínima para a aposentadoria, exigindo-se tempo mínimo de exercício no serviço público e tornando o valor da aposentadoria proporcional à contribuição [...] uma alternativa às dispensas por excesso de quadros que provavelmente será muito usada será o desenvolvimento de sistemas de exoneração por meio do desligamento voluntário” (BRESSER-PEREIRA; SPINK, 2001, p. 257).

Para Souza (2016;2017), a crise fiscal é expressão da crise orgânica do capital que resulta na necessidade da redefinir a relação entre Estado e sociedade. A demanda burguesa pela redefinição do papel social do Estado se materializa na contrarreforma para superar o modo de regulação social keynesiano. Onde, a reforma do aparelho estatal viabiliza maior flexibilidade e permeabilidade para a interferência direta do capital no Estado.

O programa de reformas para o Estado brasileiro formulado por Bresser-Pereira e implementado pelo MARE, no decorrer do governo FHC, viabiliza a desoneração gradativa dos gastos estatais com políticas sociais. Para o governo FHC, o racionamento dos gastos sociais garante ao Estado maior potencial para estabilizar a moeda, controlar a inflação e atender às demandas imediatas das empresas. A partir destas medidas, voltadas ao controle da balança cambial e à estabilização da inflação, intensifica-se o direcionamento do fundo público⁹ para garantia da estabilidade do grande capital.

É na reforma gerencial do Estado brasileiro, formulada por Bresser-Pereira e implementada no governo FHC, onde a relação entre Estado e sociedade se dá sob condições renovadas. Por meio da prevalência da busca do consenso sobre mecanismos de coerção como estratégia de mediação do conflito de classes, inicia-se a difusão da sociabilidade burguesa para o modo de regulação flexível, onde

⁹ Souza (Cf.: 2016; 2017; 2018a; 2018b) entende que a nova relação entre Estado e sociedade tem, entre seus objetivos, a finalidade de redirecionar o uso do fundo público, pois, no modelo de desenvolvimento flexível, para Souza (2017, p. 4), o Estado aciona uma série de ideologias que resgatam a cultura do individualismo, da competitividade e do mérito individual voltadas ao fomento a iniciativas de arranjos produtivos locais, ao empreendedorismo e a empregabilidade capazes de gerar renda e emprego sem ônus público, criando consenso para a intensificação do uso do fundo público para o financiamento do capital. Esta relação entre Estado e sociedade, em condições renovadas, difere muito daquela que caracterizava o modelo de desenvolvimento rígido do capital, onde o Estado “assumia uma variedade de obrigações [...] que envolvia investimento em capital fixo [...] se esforçava para controlar ciclos econômicos com uma combinação apropriada de políticas fiscais e monetárias no período pós-guerra. Essas políticas eram dirigidas para áreas de investimento público [...] vitais para o crescimento da produção e do consumo em massa e que garantiam um emprego relativamente pleno. Os governos também buscavam fornecer um forte complemento ao salário social com gastos de seguridade social, assistência médica, educação, habitação etc.” (HARVEY, 2014, p. 129).

movimentos orgânicos são operados para difundir novas ideologias voltadas à defesa da democracia burguesa.

4.5 OS IMPACTOS DA REFORMA GERENCIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A educação escolarizada exerce papel fundamental em uma sociedade do tipo Ocidental. Gramsci (2015, p. 112) destaca a importância da escola como uma das maiores organizações culturais em razão do grande número de pessoas que atinge. Desta forma, a construção de um projeto hegemônico passa necessariamente por um projeto para a educação. Ainda que o espaço escolar se configure como campo de disputas entre o projeto do capital e o projeto da classe trabalhadora para a educação, a hegemonia burguesa na determinação da sociabilidade impõe à educação escolarizada a função de produtora de conformidade e consenso para a reprodução da sociedade mercantilizada e a aceitação do trabalho alienado (MÉSZÁROS, 2008).

Diante da redefinição da relação entre Estado e sociedade, a burguesia se organiza para criar consenso em torno de novo projeto de sociabilidade por meio de uma agenda nacional que substitua o modelo de formação e qualificação para a lógica desenvolvimentista pelo receituário neoliberal mediado pela Terceira Via. A escola cumpre papel de espaço essencial para dar “maior organicidade às ideias, ideais e práticas individuais e coletivas contemporâneas ao tempo e espaço vividos pelo homem na cultura urbano-industrial” (NEVES, 2004, p. 6).

Ao final dos anos 1980, o crescimento da organização e luta da classe trabalhadora brasileira se dá em contexto de crise do modelo desenvolvimentista que caracterizou os anos da ditadura empresarial-militar. Esta crise resulta na disputa entre diferentes frações da burguesia para fazer valer seus interesses diante da queda na acumulação capitalista, em razão do avanço da crise orgânica do capital. Neste período, entre as organizações de luta da classe trabalhadora se destaca o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) que desde a Constituinte defende os interesses da educação pública face os interesses dos empresários da educação e da Igreja Católica. O FNDEP tem significativo protagonismo na

elaboração da LDB até o Projeto de Lei nº 1.258/1988, a partir dos anos 1990, em especial com a eleição de uma legislatura mais conservadora na Câmara, em 1991, os setores conservadores se robustecem e travam a votação da LDB até uma conjuntura mais favorável (NEVES; PRONKO, 2008, p. 49).

É no governo FHC que a ofensiva neoliberal se materializa na educação por meio da aprovação do Substitutivo Darcy Ribeiro (Lei nº 9.394/1996), em contexto marcado pelo retrocesso da organização e luta dos trabalhadores da educação e do avanço de concepções conservadoras para a política educacional quem materializam preceitos da reforma gerencial da administração pública para a educação. A LDB de 1996 redefine os marcos legais da educação brasileira para padrões definidos nas diretrizes dos organismos internacionais, com destaque para o FMI e Banco Mundial (NEVES; PRONKO, 2008, p. 51; SOUZA, 2002, p. 114). A LDB de 1996 marca a implementação de um programa de formação trabalhadores de novo tipo na escola brasileira, um trabalhador mais afinado à nova realidade do mundo do trabalho e à redefinição da função social do Estado. Neste sentido, LDB de 1996 ao trazer uma definição mais clara para o trabalho simples (escola básica) e para o trabalho complexo (formação superior) espelham os interesses burgueses por meio de uma educação escolar ainda mais pragmática e explicitamente definidas com base em um patamar técnico e ético-político do capital (NEVES; PRONKO 2008, p. 59 e 60).

Uma das diretrizes contidas na LDB 9.394/1996 que explicita sua vinculação à reforma gerencial da administração pública é a descentralização administrativa, por meio da transferência de responsabilidades concentradas na esfera federal para outras esferas da União. Souza (2002, p. 118 e 119) destaca a diminuição dos compromissos da União na promoção da educação pública ao transferir encargos para as esferas estaduais e municipais resultando na fragmentação da concepção de um Sistema Nacional de Educação, bandeira histórica de reivindicação dos movimentos de organização e luta da classe trabalhadora para educação pública. É a União que financia a descentralização da gestão na educação, por meio da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). O FUNDEF é um mecanismo

típico da política gerencial, pois viabiliza descentralização da gestão educacional à título de prestação de “serviços educacionais” e garantia a universalização do ensino fundamental. No governo Lula da Silva, a Lei Federal Nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007) altera a lei de criação do FUNDEF regulamentando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Na medida em que a crise orgânica do capital acirra a da pobreza e a exclusão, a ideia de universalização da escola básica passa a ser disseminada pelo capital como estratégia de mitigação da desigualdade. Este discurso, presente em documentos formulados por organizações internacionais, é marcado pelo recrudescimento da Teoria do Capital Humano, que defende a qualificação dos trabalhadores para o patamar técnico atual da produção industrial e do setor de serviços como estratégia capaz de superar o desemprego estrutural, camuflando os reais motivos do crescimento da desigualdade social. A ampliação do acesso à Educação Básica é a ferramenta da burguesia para obter o consentimento de amplos segmentos da classe trabalhadora para a nova sociabilidade neoliberal mediada pela Terceira Via, onde se destaca o discurso da preocupação com a justiça social

Na primeira metade do século XX, Gramsci (2014, p. 43) destaca a ação de uma categoria social de intelectuais que atuam na mediação dos extremos e na socialização do conhecimento de forma dando coesão ideológica ao Bloco Histórico do capital, eram os intelectuais coletivos, entre os quais: a religião, a Maçonaria, o Rotary etc. Na atual etapa do desenvolvimento do capitalismo, organismos internacionais como o Banco Mundial, o FMI, a UNESCO emergem como os intelectuais orgânicos coletivos na formulação dos pressupostos da sociabilidade para o modo de regulação neoliberal mediado pela Terceira Via. Estes organismos na defesa das demandas burguesas de universalização e ampliação do acesso à educação básica (pré-escolar e fundamental) como mecanismo de combate à exclusão e mitigação das desigualdades. Estas organizações ao identificar o crescimento das desigualdades nos países de capitalismo avançado e na periferia, apontam como solução: a ampliação das ofertas de escolarização aos grupos excluídos dos países ricos (migrantes, negros, mulheres etc.), a melhoria dos

sistemas educacionais e a ampliação dos anos de estudo nos países de capitalismo periférico. Nas palavras do Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI:

A primeira verificação diz respeito ao agravamento das desigualdades, associado ao aumento dos fenômenos da pobreza e da exclusão. Não se trata apenas das disparidades já mencionadas entre países ou regiões do mundo, mas sim, de fraturas profundas entre grupos sociais, tanto no interior dos países desenvolvidos como nos países em desenvolvimento [...] O desenraizamento ligado às migrações e ao êxodo rural, o desmembramento das famílias, a urbanização desordenada e a ruptura das redes de solidariedade tradicionais de vizinhança, lançam muitos grupos e indivíduos no isolamento e na marginalização, tanto nos países desenvolvidos como nos países em desenvolvimento (DELORS 1998, p. 44).

A UNESCO defende a universalização educação como fator de coesão social, para tal devem ser desenvolvidas estratégias que impeçam a exclusão e a evasão do sistema escolar. Para a UNESCO Educação Básica tem função essencial na disseminação de um patamar mínimo de conhecimento para a sociabilidade no atual patamar de produção e reprodução do capital e como estratégia de educação para o consenso, diante do crescente desemprego e desamparo do Estado, apontando o empreendedorismo e os arranjos produtivos locais como estratégia de geração de renda:

Com isso, pretende-se atribuir à noção de educação básica ou “educação fundamental”, a acepção mais ampla possível, incluindo um conjunto de conhecimentos e competências indispensáveis para o desenvolvimento humano [...] O princípio geral de ação que deve presidir essa perspectiva do desenvolvimento baseado na participação responsável de todos os membros da sociedade é o estímulo à iniciativa, ao trabalho em equipe, às sinergias, mas também ao autoemprego e ao espírito empreendedor: é preciso ativar os recursos de cada país, mobilizar os saberes e os agentes locais, objetivando a criação de novas atividades que afastem os malefícios do desemprego tecnológico (DELORS, 1998, p. 68).

A formação para a aceitação das desigualdades e a conformação, defendida pela UNESCO, está presente no Art. 2º da LDB 9.394/1996 ao promover o preparo para a cidadania. A partir da LDB 9.394/1996, escola é entendida como promotora da escola como mitigadora da exclusão e da desigualdade, não é à toa a defesa da “educação ao longo de toda a vida”, presente no inciso XIII, Art. 3º da LDB 9.394/1996. A incorporação deste discurso evidencia a concepção da escolarização em perspectiva imediatista e pragmática de formação para a condição da

empregabilidade bem aos moldes do receituário neoliberal mediado pela Terceira Via.

A LDB 9.394/1996 materializa os pressupostos da reforma do Estado e da reforma gerencial da administração pública na educação brasileira. Neste sentido a escola assume papel central na estratégia de obtenção do consentimento da classe trabalhadora por meio de projetos sociais voltados à mitigação da pobreza que caracterizam a inclusão excludente da população empobrecida na Educação Básica (ALGEBAILLE, 2004). A ampliação dos anos de estudo obrigatório dos quatro aos dezessete anos em uma concepção pragmática, ou seja, o alargamento da base formal da pirâmide “não tem garantido, por si só, nem a sua universalização, nem a inclusão orgânica dos pressupostos científico-tecnológicos na grade curricular desse nível de ensino” (NEVES; PRONKO, 2008, p. 60). O projeto de universalização da educação da agenda neoliberal mediada pela Terceira Via garante apenas a defesa de um novo padrão de sociabilidade correspondente às determinações de organismos multilaterais que ganham espaço na correlação de forças, desde o início dos anos 1990 até a atualidade.

4.6 A REFORMA GERENCIAL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Os avanços das políticas neoliberais, mediadas pela Terceira Via, não se restringem à esfera federal. No estado do Rio de Janeiro, desde os anos 1990, as políticas voltadas ao enxugamento do aparelho do Estado estão em curso. No entanto, é no governo Sérgio Cabral (2007-2014) que esta ofensiva avança de forma mais estruturada.

No “*Plano Estratégico 2007-2010*” (RIO DE JANEIRO, 2007), referente ao seu primeiro mandato, o governo Sérgio Cabral anuncia um plano de reformas em todos os campos do Estado, onde:

A partir de um novo modelo de gestão pública, o Governo deve caminhar para se tornar ágil e competente, adotando um tamanho mais adequado, com papel e funções concentrados em produzir serviços públicos de excelência no essencial: segurança, saúde e educação [...] É preciso mobilizar as demais esferas do poder público, a iniciativa privada, o

terceiro setor, ou seja, a sociedade fluminense como um todo na busca por um futuro melhor. Nesse sentido, o papel do Governo é fundamental como articulador, incentivador e facilitador das ações dos diversos atores sociais por meio do diálogo racional e da busca constante por uma gestão pública mais profissional. [...] para isso, algumas medidas imediatas precisam ser tomadas. Dentre elas, o equilíbrio fiscal pode ser considerado como condição fundamental. O Estado tem que obter e manter sua capacidade financeira para prover os serviços necessários e para induzir as ações do setor privado. Nesse contexto, a desmobilização patrimonial do Estado deve ser perseguida, pois gera receita e ativa o mercado pela multiplicação das oportunidades de negócios (RIO DE JANEIRO, 2007a, p. 4).

O documento deixa explícito o alinhamento do governo com pressupostos da Nova Gestão Pública, por meio da defesa da prestação mais eficiente de serviços de segurança, saúde e educação. Por eficiência entende-se a redução do papel social do Estado na área social à pretexto de superar a crise fiscal.

No “*Plano Estratégico 2007-2010*” (RIO DE JANEIRO, 2007a), o governo de Sérgio Cabral se alinha ao receituário neoliberal por meio da apologia ao equilíbrio fiscal, da privatização do patrimônio estatal e da promoção da legitimidade do “mecanismo de mercado como referenciador e orientador das políticas das instituições” (FIDALGO e MACHADO, 1994, p. 81). O documento assinala que a estrutura produtiva do estado do Rio de Janeiro é dominada por cadeias produtivas da indústria petrolífera, metalmeccânica, químico-farmacêutica e de serviços. A partir disto, esboça preocupação com as consequências econômicas e sociais decorrentes da desindustrialização do estado e aponta como problemas principais o crescimento desordenado e a informalidade, que atinge 3,4 milhões de fluminenses em 2005. Para o governo Sérgio Cabral, os problemas do estado decorrem da crise fiscal e de um longo período de gestão ineficiente, defendendo como saída a “construção de um novo espaço público: [por meio das] reformas do Estado e da Constituição, aumento da cobrança pela adoção de boas práticas de gestão pública e novas relações com a sociedade (accountability)” (RIO DE JANEIRO, 2007a, p. 21).

O desempenho do aparelho estatal vem sendo cada vez mais pressionado pela comparação com o setor privado e o terceiro setor, em especial no que se refere à qualidade e aos custos dos serviços prestados. A combinação deste conjunto de fatores vem levando a uma substituição progressiva do modelo de administração burocrática pelo modelo de administração pública gerencial e orientada para resultados. O mero

cumprimento de rotinas burocráticas não é mais o meio suficiente para produzir os resultados desejados. É preciso ir além. (RIO DE JANEIRO, 2007a, p. 45).

A reforma gerencial promovida pelo governo Sérgio Cabral atinge todos os campos do Estado entre os quais a educação pública que, no discurso do governo, é vista como fundamental para a formação do “capital humano” necessário para atração de investimentos e para a formação da população mais pobre, em uma perspectiva inclusiva para a “sociedade do conhecimento”. Nas Palavras do Plano de Gestão 2007-2010(RIO DE JANEIRO, 2007a, p. 53):

Impulsionada pela emergência da sociedade do conhecimento, a educação se transformou, no mundo atual, na principal riqueza das nações e regiões. Um estado cujo capital humano é formado em um sistema de ensino de qualidade e inclusivo apresenta alto nível de competitividade e qualidade de vida superior à dos demais, além de níveis mais elevados de capacidade de inovação tecnológica.

O alinhamento do governo Sérgio Cabral aos pressupostos da NGP viabiliza avanço considerável na relação renovada entre Estado e sociedade, aos moldes do modo de regulação neoliberal. Cada vez mais, empresas privadas prestam serviços sociais que antes eram realizados diretamente pelo Estado. Isto significa o enxugamento do Estado por meio da privatização de suas empresas e terceirização de funcionários, e moldando a morfologia do trabalho, no serviço público ao esperado no modelo de desenvolvimento flexível.

A partir da reforma da aparelhagem estatal, as políticas públicas passam sistematicamente a apresentar uma nova dinâmica. As políticas governamentais passam a ser definidas por um núcleo estratégico situado no Executivo central, executadas por parceiros da “nova” sociedade civil e posteriormente avaliadas por esse núcleo central, dinâmica da chamada administração gerencial. As políticas sociais em geral, começam a se constituir em serviços não exclusivos do Estado, ou seja, que podem ser exercidos simultaneamente pelo Estado, pela iniciativa privada e pelas chamadas organizações públicas não-estatais. Passam a se constituir em serviços exclusivos do Estado somente o subsídio à educação básica, a previdência social básica, a compra de serviços de saúde e o controle do meio ambiente (NEVES, 2004, p. 3).

O Plano de Gestão elaborado pelo governo Sérgio Cabral, realizado em parceria com a empresa de consultoria em gestão “MacroPlan” sistematiza as expectativas do governo para as reformas no campo educacional, que se realizam por projetos estratégicos para duas “áreas de resultado”: “Desenvolvimento

econômico, atração de investimentos e inovação tecnológica” e “Desenvolvimento do capital humano”.

O "*Projeto Estratégico 14: Reorganização do Sistema de Educação Técnica com Foco na Habilitação e Qualificação Profissional*", tem por desígnio atender à população de áreas com baixo Índice de Desenvolvimento Humano no estado do Rio de Janeiro, onde existam ao menos um projeto de desenvolvimento estruturante (RIO DE JANEIRO, 2007a, p.86). Os “projetos de desenvolvimento estruturante” correspondem ao financiamento estatal da cadeia produtiva com objetivo de criar e aperfeiçoar a infraestrutura, os serviços públicos e a cadeia de negócios. Por meio de investimentos diretos e incentivos fiscais, espera-se que tais empreendimentos se realizem sem resistência, ampliando a Rede Estadual de Ensino Técnico (FAETEC/ETEs) em direção às áreas de baixa renda. Esta política pública de promoção de educação tem por finalidade obter consentimento da parcela da população pauperizada para o uso do fundo público em favor do grande capital, em detrimento das demandas sociais da classe trabalhadora. Neste sentido, o estado apresenta a expansão da rede de escolas técnicas a pretexto de “incorporar o efeito do crescimento e desenvolvimento econômico à população local do entorno de projetos estruturantes” (RIO DE JANEIRO, 2007, p. 86), quando na verdade pretende criar, na população pobre, a expectativa de que a formação técnica oferecida pelo Estado seja suficiente para a inserção no mercado de trabalho gerado pelos empreendimentos privados financiados pelo governo.

O "*Projeto Estratégico 16: universalização do Ensino Médio na Rede Pública Estadual*" é o projeto do governo para a Educação Básica. O "*Projeto Estratégico 16*" é apresentado com o objetivo de:

Promover a universalização do ensino médio nas unidades escolares, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, iniciando com a ampliação, construção e adaptação de espaços destinados a essa etapa escolar, com o conseqüente aporte de recursos humanos e tecnológicos que garanta a qualidade do ensino em horário integral em 200 escolas, em quatro anos (RIO DE JANEIRO, 2007a, p. 88).

O "*Projeto Estratégico 16*" (RIO DE JANEIRO, 2007a, p. 88) é o que mais se afina com as determinações de organismos internacionais, na medida em que se propõe a universalizar o ensino médio, melhorar o resultado nas avaliações

padronizadas, ampliar as horas de permanência na escola e reduzir as taxas de repetência, garantindo os pressupostos da reforma gerencial para educação no governo. O “*Projeto Estratégico 14*” e o “*Projeto Estratégico 16*” são exemplos da ação do Estado educador, na construção do consentimento ativo da parcela mais pauperizada da classe trabalhadora ao modo de regulação neoliberal mediado pela Terceira Via. O Estado promove a qualificação do exército industrial de reserva com a justificativa de desenvolver capital humano, a medida em que conforma para a relação em condições renovadas entre Estado e Sociedade.

O governador Sérgio Cabral ao nomear Wilson Risolia (2010-2014) como Secretário de Educação pretende aprofundar as reformas da administração pública para educação. Em janeiro de 2011 é publicado o Decreto Estadual Nº 42.793/2011, este decreto tem objetivo claro de adequar a SEEDUC/RJ aos pressupostos da administração gerencial. O diferencial deste Decreto é a organicidade aos pressupostos do modo de regulação neoliberal para a educação, na medida em que orienta a reforma da administração e a reforma da matriz curricular. Nos dois artigos iniciais define a organização de um índice de avaliação da educação (IDERJ) para a SEEDUC/RJ e os critérios de bonificação e os critérios para a bonificação dos servidores.

No capítulo IV “Da formação e desenvolvimento”, o Decreto institui diretrizes para a formação continuada dos servidores da SEEDUC/RJ, instrumento fundamental na disseminação dos valores da NGP e no desenvolvimento de competências adequadas ao cumprimento das metas. No texto do Decreto:

Art. 16 - Fica instituída a Diretriz Estadual de Formação e Desenvolvimento para os servidores públicos efetivos lotados na Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC. Parágrafo Único - A Diretriz Estadual de Formação e Desenvolvimento visa a promover o desenvolvimento de competências necessárias ao desempenho profissional e crescimento integral do servidor como agente corresponsável pelo processo de transformação e qualificação da educação no Estado do Rio de Janeiro.

Art. 17 - São objetivos específicos da Diretriz Estadual de Formação e Desenvolvimento: I - melhorar a qualidade da educação do Estado do Rio de Janeiro; II - promover, divulgar e possibilitar o acesso dos servidores às ações de formação e desenvolvimento; III - aumentar a escolaridade dos servidores públicos, visando ao seu melhor desempenho, proporcionando soluções inovadoras para as demandas da educação; IV -

avaliar permanentemente os resultados advindos das ações de formação e desenvolvimento.

Art. 18 - A Diretriz de Formação e Desenvolvimento é constituída pelos seguintes Programas: I - Programa de Treinamento do Processo Admissional; II - Programa de Desenvolvimento Profissional; III - Programa de Formação Direcionada (RIO DE JANEIRO, 2011, *texto em html*).

No Art. 21, o Decreto Estadual Nº 42.793/2011 define as diretrizes para a criação de instrumentos de avaliação das competências, por meio de um sistema de monitoramento contínuo dos servidores.

Art. 21 - Fica instituída a Sistemática de Avaliação de Competências, com o objetivo de monitoramento sistemático e contínuo da atuação individual dos servidores públicos do quadro da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC, identificando os potenciais e limitações individuais a partir dos modelos que serão detalhados em ato normativo da referida Pasta (RIO DE JANEIRO, 2011, *texto em html*).

No capítulo VI, “Do Currículo Mínimo”, o Decreto Estadual Nº 42.793/2011 define as diretrizes da nova matriz curricular, a ser elaborada pela SEEDUC/RJ.

Art. 25 - O currículo mínimo deverá atender aos seguintes objetivos específicos: I - estabelecer os conhecimentos, habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos na educação básica; II - proporcionar clareza e coerência nos objetivos do ensino-aprendizagem; III- promover a compreensão global dos passos e nuances da formação integral do aluno; IV - promover a correspondência entre as diferentes unidades escolares, com o alinhamento dos graus de complexidade que a aprendizagem deve atingir em cada ano da educação básica; V - incorporar as inovações propostas pelas práticas pedagógicas; VI - observar as diretrizes curriculares estabelecidas pelo Ministério da Educação (RIO DE JANEIRO, 2011, *texto em html*).

O Decreto Estadual Nº42.793/2011, a pretexto de fornecer condições para a melhoria do profissional de educação, garantir a qualidade da educação, criar estratégias para a formação continuada de profissionais do magistério e oferecer educação pública de qualidade, viabiliza a materialização da contrarreforma administrativa e pedagógica na SEEDUC/RJ. O Decreto norteia a implementação dos pressupostos da Nova Gestão Pública na SEEDUC ao substituir o modelo burocrático por estratégias do “Controle de Qualidade Total” como: a instituição de mecanismos de aferição da qualidade, bonificação por resultados, instrumentos de promoção

pautados na meritocracia, promoção da formação continuada e avaliação de competências.

O Decreto nº42.793/2011 viabiliza que a gestão pública tenha como modelo a gestão privada, criando o *ethos* necessário ao avanço de fundações e empresas privadas na Rede Pública Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. Como a Fundação Roberto Marinho que desenvolveu projeto de aceleração denominado “Projeto *Autonomia*”¹⁰, utilizando professores estatutários para ministrar as aulas. O Instituto Unibanco também teve atuação destacada na promoção de projetos voltados ao reforço escolar e a equidade de gêneros.

A ação do capital privado na educação foi intensa no governo Sérgio Cabral, especialmente durante secretaria de Wilson Risolia. A ação destas empresas e fundações como aparelhos privados de hegemonia foi fundamental na legitimação dos valores éticos e morais da nova relação entre Estado e sociedade. Muitas vezes as empresas, fundações e organizações do campo educacional atuaram em parceria para a disseminação dos valores gerenciais, como no “*Prêmio Gestão Escolar*” que premiou direções escolares afinadas com a gestão gerencial e o cumprimento de metas, as premiações iam de seis a trinta mil reais.

O Prêmio é realizado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e, neste ano, tem como parceiros: Embaixada dos Estados Unidos; Fundação Roberto Marinho; Instituto Unibanco; Fundação Santillana; Fundação Itaú Social; Instituto Gerdau; Fundação Victor Civita; Instituto Natura; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime); Ministério da Educação (MEC), assessoria técnica; Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e Consultoria em Sistemas e Tecnologia da Informação (ConsisTI) (RIO DE JANEIRO, 2013, *texto em html*).

¹⁰ “Em 2009, a Secretaria de Estado de Educação implantou o Projeto AUTONOMIA para auxiliar o aluno da rede pública de ensino que está com a idade superior ao de sua série a concluir seus estudos, usando a metodologia do Telecurso® - Telessala™. O projeto é destinado aos estudantes que já repetiram de série algumas vezes, que ficaram afastados ou entraram tardiamente na escola e, por isso, não conseguem dar continuidade ao percurso da escolaridade obrigatória [...] O Projeto Autonomia é uma parceria da Seeduc com a Fundação Roberto Marinho. Nesta ação inovadora, a experiência de aprendizado de cada aluno é valorizada e, por meio de modernos recursos tecnológicos, é oferecida ao estudante a oportunidade de ele construir o próprio conhecimento. Esta é mais uma iniciativa da Seeduc de oferecer ao Estado do Rio de Janeiro educação de qualidade, em uma escola do século XXI” (RIO DE JANEIRO, 2010, *texto em html*)

As ações elencadas acima são exemplos dos arranjos formados por empresas, fundações e entidades que junto ao Estado consolidam um tipo de ação pedagógica, onde o Estado age como educador conformando amplos segmentos da classe trabalhadora para condições renovadas da sociabilidade do capital. Por meio da ação estatal, a reorientação do uso do fundo público em favor do grande capital (Cf.: SOUZA, 2017, 2018a, 2018b) ganha novo significado, o caráter nocivo do financiamento da grande empresa capitalista é escamoteado por meio de ações sociais realizadas por empresas e suas fundações, onde o Estado abandona seu papel social ao financiar, com o fundo público, programas privados de mitigação da pobreza, fomento ao empreendedorismo e arranjos locais, como estratégia de mediação do conflito de classes.

Entre as diretrizes das reformas educacionais trazidas no Decreto Estadual Nº 42.793/2011, destacamos a preocupação em dar uma aparente transparência à nomeação de cargos em comissão, diante da demanda dos trabalhadores da educação e da comunidade escolar em eleger a direção da escola. O Decreto, no Art. 9º regulamenta o “*Programa de Recrutamento e Seleção*” para o preenchimento de cargos estratégicos da SEEDUC/RJ, no texto do Decreto:

Art. 9º - Fica instituído o Programa de Recrutamento e Seleção para o preenchimento de funções e cargos em comissão estratégicos da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC. § 1º - O Programa de Recrutamento e Seleção será obrigatório para as funções e os cargos em comissão estratégicos relativos à área pedagógica da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC e facultativo para os demais. § 2º - Em situações excepcionais, desde que devidamente justificado, poder-se-á proceder, diretamente, à designação provisória de servidores em funções e cargos em comissão estratégicos da área pedagógica, pelo prazo máximo de 06 (seis) meses, até seu preenchimento mediante regular observância do Programa de Recrutamento e Seleção disciplinado neste capítulo (RIO DE JANEIRO, 2011, *texto em html*).

Vale notar que no lugar de promover o instrumento mais democrático para a escolha do cargo de direção e coordenação pedagógica, o Decreto Estadual Nº 42.793/2011 apenas substitui o mecanismo da indicação por concurso interno, explicitando que o Estado que não abre mão da nomeação dos dirigentes da ação política e pedagógica de seu aparelho privado de hegemonia. Como justificativa para a tomada de posição é apresentada a necessidade da promoção de melhores resultados pedagógicos por meio da gestão de qualidade e a necessidade de

selecionar os candidatos mais qualificados de forma transparente. No texto do Decreto:

Art. 11 - O Programa de Recrutamento e Seleção visa a: I - promover melhores resultados pedagógicos por meio de uma gestão escolar de qualidade; II - oferecer oportunidade aos candidatos que possuam perfil e interesse de exercer cargos e/ou funções de liderança; III - identificar e selecionar os candidatos mais qualificados por meio de processo transparente (RIO DE JANEIRO, 2011, *texto em html*).

Em sua introdução, o Decreto nº 42.793/2011 defende a necessidade de gerenciar a implementação das diretrizes do decreto e o controle dos resultados. É neste sentido que o Estado implementa o “Programa Gestão Integrada da Escola” (GIDE). De acordo com Souza (2017, p. 9 e 10), a GIDE trata-se de:

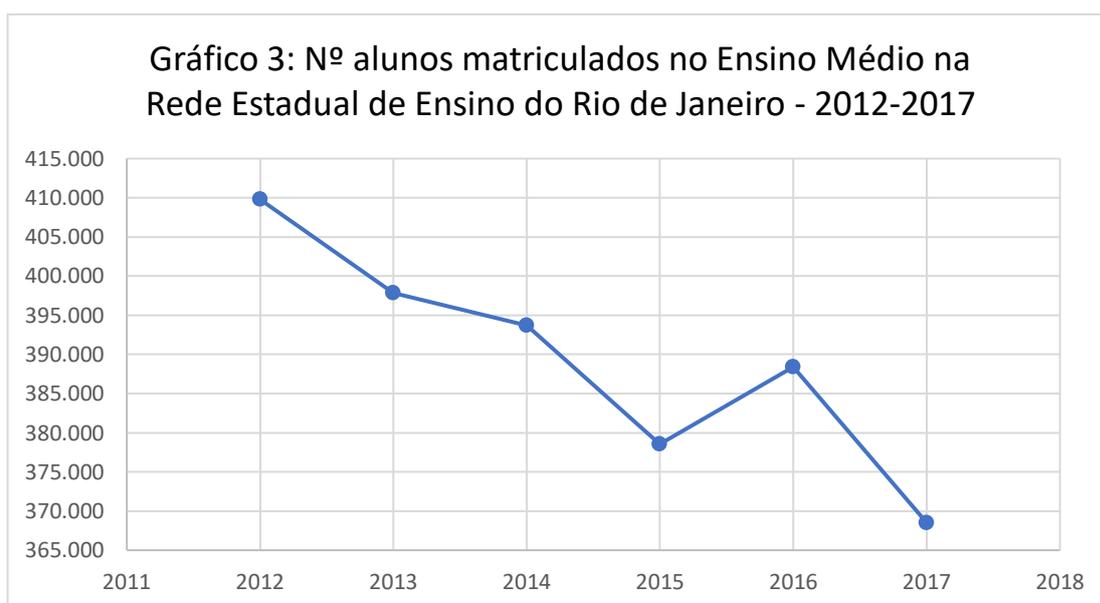
Um pacote de procedimentos e condutas para gestores educacionais e docentes formulado por uma empresa privada de consultoria de gestão que, a partir de outubro de 2012, passou a chamar-se Falconi Consultores de Resultado [...] Ao que tudo indica, a GIDE se propõe a ser exatamente esta forma de ordenar e de estabelecer resultados, ou seja, “a GIDE é o modelo de gestão proposto pela secretaria [SEEDuc] para alcançar os resultados esperados.

O Estado contrata uma empresa privada para a elaboração de um sistema de gestão que, por meio de indicadores de qualidade que medem o grau de adequação das suas escolas à nova dinâmica de organização da administração pública. A contrarreforma do Estado, abre espaço para a ação direta das empresas privadas e suas fundações na sociedade política. Partindo do pressuposto que as fundações e institutos são aparelhos privados de hegemonia que disputam pela materialização dos interesses de frações da burguesia na sociedade civil, a reforma gerencial do Estado amplia o espaço para a ação do capital na sociedade política.

Nessa relação ampliada entre Estado e sociedade civil, o convencimento se consolida em duas direções – dos aparelhos privados de hegemonia em direção à ocupação de instâncias estatais e, em sentido inverso, do Estado, da sociedade política, da legislação e da coerção, em direção ao fortalecimento e à consolidação da direção imposta pelas frações de classe dominantes através da sociedade civil, reforçando a partir do Estado seus aparelhos privados de hegemonia. Não há um isolamento entre o terreno do consenso e do convencimento, ou uma sociedade civil idealizada, e o âmbito da coerção e da violência. Ambas se encontram estreitamente relacionadas (FONTES, 2010, p. 136).

O Decreto N°42.793/2011 intensifica a reforma gerencial na educação fluminense implementando os anseios do governo Sérgio Cabral preconizados no

Plano Estratégico 2007-2010. A contrarreforma burguesa na educação operada na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, bem como em todo o aparelho estatal, explicita a ação direta do capital privado na administração pública e evidenciam o “entrelaçamento pornográfico entre as diferentes funções do capital” (FONTES, 2010, p. 306) na atual etapa do desenvolvimento do capitalismo, vale lembrar que pouco depois de sair da SEEDUC, Wilson Risolia se torna sócio (RISOLIA, 2018, *texto em html*) na Falconi Consultores de Resultado, empresa que implementou a GIDE.



Fonte: Elaborados pelo autor a partir de dados do Portal INEP, Resumos e resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2012- 2017 do Banco de dados do INEP. (PORTAL INEP, Resumos e resultados do Censo Escolar da Educação Básica, 2012-2017, *disponível em html*).

A contrarreforma do Estado operada no estado do Rio de Janeiro atende a anseios de amplas frações da burguesia, na medida em que garante a manutenção a hegemonia sobre as classes subalternas ao criar consenso em torno do projeto de sociabilidade para o modo de acumulação flexível. Com relação à promessa de ampliação da educação pública e da universalização do acesso ao ensino médio, a materialidade mostra que a reforma empreendida pelo governo Sérgio Cabral, pelo Decreto nº 42.793/2011, teve pouco êxito, como podemos ver no Gráfico 3, os dados mostram que ao contrário da ampliação do número acesso à escola, usada como pretexto para a implementação das reformas gerencias, os

resultados confirmam a tese levantada por Souza (2017; 2018a; 2018b) de que o objetivo real das reformas é o redirecionamento do fundo público para o financiamento do grande capital, em detrimento das demandas sociais da classe trabalhadora e que as iniciativas voltadas a promoção da justiça social são apenas uma cortina de fumaça para escamotear as reais intenções burguesas de atualização do projeto dual de educação.

5 A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E SUA MATERIALIDADE NA GESTÃO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

A crescente incorporação da microeletrônica e da informática e a corrosão dos valores éticos e morais do modelo de desenvolvimento rígido comprometem a permanência do sociometabolismo do capital. Para recompor as bases de acumulação, a burguesia adota novos programas econômicos afinados ao ideário neoliberal, com o objetivo de liberar o fundo público para o financiamento da grande empresa capitalista. Como saída para a crise capitalista, as classes dominantes operam um movimento orgânico operado no campo da grande política, com a finalidade de modificar a distribuição da renda nacional que se materializa por meio de programa econômico operado pela via legislativa e coercitiva, Gramsci (GRAMSCI, 2014, p. 47) chama este programa econômico de liberismo.

No Brasil, o liberismo se consolida como o programa econômico neoliberal que ganha contornos mais bem definidos a partir do início da década de 1990. Para dar conta da redefinição do modo de regulação, a educação passa por reformas com vistas a reorientar o Estado para as diretrizes neoliberais, mediadas pela Terceira Via. O Estado do Rio de Janeiro não está descolado deste movimento e a partir do governo Sérgio Cabral, a liofilização da estrutura da administração pública ganha maior intensidade, sendo operada de forma mais estruturada. Neste sentido, o Decreto Estadual Nº 42,793/2011 é programa para a educação afinado às demandas da classe hegemônica para o modelo de desenvolvimento flexível, no âmbito da educação. A nova forma de gerir a administração pública fica evidente no texto do Decreto:

Art. 2º § 1º - Para os fins do disposto neste artigo, as Regionais Pedagógicas, Regionais Administrativas e Unidades de Ensino serão avaliadas anualmente, de acordo com metas traçadas a partir de indicadores objetivos. § 2º - A Bonificação não integra nem se incorpora

aos vencimentos, salários, proventos ou pensões para nenhum efeito e não será considerada para cálculo de qualquer vantagem pecuniária ou benefício, não incidindo sobre a mesma os descontos previdenciários. § 3º - A Bonificação será paga em parcela única, no ano subsequente ao da avaliação. Art. 3º - O valor da Bonificação variará de acordo com a função do servidor e o percentual de atingimento das metas estabelecidas, sendo calculado sobre o vencimento-base do servidor, conforme Anexo Único deste Decreto. Parágrafo Único -. O pagamento da Bonificação será proporcional à carga horária do servidor alocado na unidade que atingir a meta. Art. 4º - O Programa de Bonificação é composto das seguintes etapas: I - definição dos indicadores; II - fixação das metas; III- certificação do cumprimento das metas; IV - pagamento do bônus (RIO DE JANEIRO, 2011, *texto em html*).

Por meio do Decreto Nº 42.793/2011, ocorre a implementação da noção de competências no currículo escolar da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, de forma associada à ampla reforma administrativa na estrutura da SEEDUC/RJ, atendendo às demandas da classe dirigente para a garantia da hegemonia, corroída pela crise orgânica do capital. A reforma gerencial nos serviços sociais do Estado garantem o redirecionamento do uso do fundo público para o financiamento das empresas privadas, enquanto a implementação da noção de competências, no currículo escolar da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, atende à necessidade de legitimar novo tipo de sociabilidade mais de acordo com o ambiente de incerteza e intensificação da precariedade para os segmentos mais empobrecidos da classe trabalhadora, atendidos por esta rede pública de ensino. Este processo é melhor explicado nas palavras de Gramsci (2014, p. 61):

A classe dirigente tradicional, que tem numeroso pessoal treinado, muda homens e programas e retoma o controle que lhe fugia com uma rapidez maior do que se verifica entre as classes subalternas; faz talvez sacrifícios, expõe-se a um futuro obscuro com promessas demagógicas, mas mantém o poder, reforça-o momentaneamente e dele se serve para esmagar o adversário e desbaratar seus dirigentes.

Desta forma, apontamos que por meio do Decreto Nº 42.793/2011, a ideologia do capital para a conformação da classe trabalhadora ganha institucionalidade na educação pública. O conjunto de ideologias, quais sejam, a NGP e a noção de competências; tem por objetivo criar o máximo de consenso possível em torno da nova sociabilidade do capital, caracterizada pela incerteza gerada pela fragilização da regulamentação do trabalho e pela intensificação da exploração.

Portanto, objetivam criar conformidade para o trabalho precário, em especial no setor de serviços e para a informalidade e para a convivência com a incerteza, por meio de uma lógica adaptativa às mutantes condições de trabalho e vida.

5.1 A FORMAÇÃO PARA A INCERTEZA

Ainda que nosso trabalho se paute em categorias da Escola da Regulação que analisam a dinâmica capitalista a partir da relação entre regime de acumulação e modo de regulação. Com vistas à superar algumas limitações de caráter economicista que embasam esta análise, nos utilizamos das categorias gramscianas de crise orgânica e de movimento orgânico para apreender a realidade, dialeticamente, e apontar, com maior precisão possível, as implicações políticas e ético-morais que decorrem das limitações econômicas a partir da crise do capital, ao fim dos anos 1960.

No sociometabolismo do capital, a educação escolarizada assume função central na preservação da dinâmica da acumulação capitalista, enquanto aparelho cultural e de formação para o trabalho alienado. É no espaço escolar que se dá a qualificação das diversas frações da massa de trabalhadores para a lida com o trabalho no capitalismo, ao mesmo tempo, se dá parte da formação da subjetividade da classe que vive do trabalho para a produção e reprodução da vida material.

O capitalismo se configura enquanto crise dinâmica e isto se dá por sua existência depender da exploração de uma classe por outra. Por isso, as contradições que compõem a essência deste modo de produção, volta e meia chegam ao ponto do antagonismo. Diante disto, a classe dominante opera movimentos orgânicos, ou seja, movimentos relativamente permanentes no campo da grande política para dar conta da crise política, ética e moral, gerada pelo caráter contraditório da reprodução do capital. Estes movimentos operados pela classe dominante, no campo econômico e cultural objetivam a manutenção da hegemonia, sem comprometer o modo de produção e reprodução da vida material. Em geral, se caracterizam por mudanças de programas políticos e não pela alteração da estrutura do Estado, com vistas à criar consenso para o redirecionamento da renda

nacional (GRAMSCI, 2014, p. 47-79). Entendemos que o movimento orgânico do capital se materializa com caráter conservador-progressista (VEIGA, 2016). Esta categoria captura a relação dialética entre o progresso que o capital promove para conservar sua estrutura desigual. O movimento orgânico de caráter conservador-progressista é fundamental na preservação da hegemonia. Neste movimento, as classes dominantes assimilam interesses e tendências de grupos dominados para o seu projeto, sem comprometer a estrutura do sistema. Por meio de movimentos orgânicos, ao assimilar demandas dos dominados, é possível extrair níveis mais elevados de trabalho excedente.

Ao analisar o movimento orgânico do capital no Brasil, devemos sempre levar em consideração que se trata de um país capitalista dependente, onde “nossas classes burguesas são, essencialmente, de perfil autocrático, atuando pela via do golpe e de ditaduras, sempre que seus interesses de classe correm algum risco” (ANTUNES, 2018, p. 255). Queremos dizer com isso que embora a via de mediação do conflito de classes tenha se dado, predominantemente, pela busca do consentimento das camadas subalternas para o projeto do grande capital, a inserção do Brasil no contexto internacional como país capitalista dependente, onde predomina superexploração da classe trabalhadora, marca os limites da oferta de educação para a classe trabalhadora. Desta forma, para implementar a reforma gerencial na educação, a coerção é utilizada quando as estratégias de obtenção do consentimento não dão conta da implementação do projeto burguês de educação para a garantir a preservação de desigualdades históricas na extração da mais-valia.

O avanço do neoliberalismo como programa de Estado para a reprodução do capital no Bloco Histórico do século XXI, exige a disseminação de novo arranjo político, ético e moral para nova subjetividade, voltado à conformação da classe trabalhadora para a intensificação da precariedade da vida, diante do redirecionamento do fundo público para a grande empresa capitalista.

Na educação, um conjunto de reformas iniciadas nos anos 1990 dão o tom da nova forma como o Estado capitalista vai operar a política pública, por meio do arranjo neoliberal, mediado pela Terceira Via. Desta forma, enxergamos o Decreto Nº 42.793/2011 como instrumento para a implementação de duas

ideologias, caras ao capital na atualidade, a NGP e a noção de competências, no âmbito da educação pública no estado do Rio de Janeiro. O Decreto promete melhorias para a promoção da educação pública e para as condições de trabalho, na busca de consentimento para as políticas de enxugamento do Estado no financiamento educação pública.

Apontamos na política de formação para o trabalho, certo deslocamento da noção de qualificação para a de competências, trazido pelo “Currículo Mínimo”, instituído no Art. 24 do Decreto Nº 42.793/2011. Ainda que este Decreto tenha sido posteriormente revogado pelo Decreto Estadual Nº 42.281/2013 e Decreto Estadual Nº 44.716/2014, as novas redações mantiveram o texto do primeiro decreto, no que se refere ao “Currículo Mínimo”. Tal fato evidencia que a noção de competências é parte integrante do complexo ideológico do modo de regulação neoliberal, por defender o que a classe burguesa acredita como necessário para a reprodução da classe trabalhadora na atual dinâmica capitalista. Entendemos que a Pedagogia das Competências se trata de parte integrante do movimento operado pelo capital, no complexo qualificação/formação do trabalhador para remodelar a estrutura de formação para o trabalho e moldar a subjetividade para as condições renovadas do capitalismo. Este movimento está pautado nos seguintes eixos: 1) a conformação para a incerteza, por meio da defesa de uma lógica adaptativa; e 2) a propagação de nova pedagogia política, capaz de educar os trabalhadores para o estreitamento dos progressos promovidos pela democracia burguesa.

A Pedagogia das Competências objetiva dar novo sentido à escola, diante da corrosão do complexo ideológico que pautava o modelo de regulação rígida, do qual a formação escolarizada era eixo fundamental. Diante da impossibilidade da garantia do emprego regulamentado para determinados segmentos da classe trabalhadora, a escola se vê ameaçada pela “perda de sentido”. Desta forma, o discurso da formação escolarizada para a garantia do acesso ao mercado de trabalho se desmancha no ar diante do desemprego estrutural.

A noção de competências é invocada como parte o movimento de renovação da pedagogia política do capital para a manutenção dos valores

democráticos burgueses cuja crítica aos modos tradicionais de ensino sempre está comprometida com os limites da formação para o trabalho alienado/estranhado. Neste sentido, se Perrenoud, Meirieu, Morin, entre outros, criticam os limites do projeto de educação taylorista/fordista não é para promover uma pedagogia para além do capital, mas para ressignificar a escola diante da corrosão dos valores políticos, éticos e morais que davam base à acumulação do modelo de desenvolvimento rígido do capital.

Os intelectuais que defendem a formação de competências partem de uma defesa enfática de um tipo de educação voltado à convivência das diferenças e à adaptação às incertezas do novo regime de acumulação. Morin (2002) questiona a possibilidade de uma assimilação racional do real para defender uma pedagogia política voltada à conformação com a incerteza. Para o autor, a base do projeto educativo no contexto da sociedade global deve formar para a incerteza das condições materiais e da subjetividade que caracterizam o mundo contemporâneo, preparando para a convivência das diferenças, este projeto político-pedagógico deve formar no indivíduo uma identidade global.

A educação deveria incluir o ensino das incertezas que surgiram nas ciências físicas (microfísica, termodinâmica, cosmologia), nas ciências da evolução biológica e nas ciências históricas. Seria preciso ensinar princípios de estratégia que permitiriam enfrentar os imprevistos, o inesperado, a incerteza, e modificar seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo. É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza (MORIN, 2002, p. 16)

Como solução às incertezas da globalização, Morin defende a promoção de um tipo de ensino voltado à “identidade terrena” e capaz de ensinar ao indivíduo o caráter complexo de sua “identidade” que é comum aos demais seres humanos e que evidencie que todas as partes do mundo se tornaram solidárias. Para o autor, a “o complexo de crise planetária que marca o século XX” decorre de uma crise identitária (MORIN, 2002, p. 15). Para Morin a mudança cultural é fundamental para a rearmarização da ordem estabelecida, é neste sentido que toma a crise da sociedade do século XX como uma crise da razão e do pensamento racional, pois:

Nenhum dispositivo cerebral permite distinguir a alucinação da percepção, o sonho da vigília, o imaginário do real, o subjetivo do objetivo [...] O

egocentrismo, a necessidade de autojustificativa, a tendência a projetar sobre o outro a causa do mal fazem com que cada um minta para si próprio, sem detectar esta mentira da qual contudo é autor (MORIN, 2002, p. 21).

Acreditamos que Morin toma a parte pelo todo, pretende dar uma saída cultural à um problema da materialidade político-econômica. O transplante de princípios da ciência física para as ciências humanas não explica as incertezas e a crise ética e moral decorrente do aguçamento do conflito de classes, em razão da maior incorporação da tecnologia na produção. As contradições da vida material se dão, dialeticamente, em razão das complexas relações político-econômicas cujas leis não são naturais. De acordo com Duarte (2011, p. 85), a concepção pós-moderna exposta por Morin se trata da naturalização do social, onde o conhecimento individual é reduzido à percepção imediata e aos saberes tácitos. Deste modo, o conhecimento passa a ser visto como “fenômeno cotidiano, particular, idiossincrático e não assimilável pela racionalidade científica”. De acordo com Wainwright (1998, p. 52 *apud* DUARTE, 2011, p.86 e 87) a percepção do conhecimento como atributo individual e a concepção da ordem social como resultante casual da soma das atividades individuais liga o pensamento pós-moderno à concepção neoliberal de Hayek, onde: “Cada indivíduo não pode conhecer além do círculo demarcado por sua particularidade, o círculo do qual ele é o centro. É evidente, então, que as ações desse indivíduo só poderão ter como referência os interesses e as necessidades particulares” (DUARTE, 2011, p. 86).

A apologia da adaptação para a incerteza e de análises científicas circunstanciais e individuais que negam a possibilidade da totalidade, subjazem o universo da pós-modernidade. Esta postura pseudocientífica está ligada à produção de um tipo de subjetividade moldada ao modo de regulação neoliberal, como nos aponta Duarte (2011, p. 84):

O conhecimento é entendido como exclusivamente individual, circunstancial e não passível de ser integrado a uma visão totalizadora do real. O conhecimento da realidade é sempre parcial e particular. A visão que Hayek tinha do conhecimento científico reduzia a ciência a uma classificação de fatos ou dados perceptíveis. Mas a ação econômica dos indivíduos (Hayek teoriza sobre o agir dos homens no plano da economia) não se fundamenta nessa ciência e sim em conhecimentos individuais e não generalizáveis, o conhecimento do tempo e da circunstância. O que dirige a ação dos indivíduos é um conhecimento tácito, constituído por

coisas que se sabe, mas não se pode dizer, sendo um conhecimento efêmero e sempre passível de erro.

Vê-se que o posicionamento de Morin e dos formuladores da Pedagogia das Competências não é um pensamento despolitizado, pelo contrário, formulam as bases de um modelo de educação que adequa o ensino escolarizado às demandas da sociedade neoliberal. Este modelo defende que a formação de competências parta da vinculação dos conteúdos escolares aos conhecimentos tácitos trazidos pelos estudantes. Neste sentido, o professor partindo de uma ação individualizada, forma competências ensinando ao aluno apenas o suficiente para que ele transforme seus saberes tácitos, características pessoais e impressões em competências, ou seja, em características úteis ao mundo do trabalho. Este modelo de ensino-aprendizagem dificulta a formação de uma concepção acerca do processo sócio histórico e, por conseguinte, limita as possibilidades das práticas política e produtiva. Trata-se de uma concepção de ensino-aprendizagem que produz cegueira na classe trabalhadora, de modo a ofuscar sua percepção da realidade concreta em que está inserida. A realidade social passa a ser compreendida a partir de uma dimensão individual, onde o insucesso no mundo do trabalho e na vida social se justifica pela incapacidade de se adaptar a uma realidade dada. Nesta perspectiva,

A abordagem pedagógica centrada nas competências apresenta o risco de se fazer um recorte restrito do que deve ser ensinado, limitando-se à dimensão instrumental e, assim, empobrecendo e desagregando a formação, por atrelar essa dimensão a tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis (RAMOS, 2002, p. 154).

A pedagogia política defendida por Perrenoud é programa pedagógico para os tempos de crise cuja finalidade é “redelinear a atividade docente” (ALTET, 1994 *apud* PERRENOUD, 2000, p. 12). A partir do que Perrenoud entende como crise fiscal do Estado, a escola deve se redefinir para não perder o sentido e o professor deve reorientar o seu ofício, para superar o fracasso escolar que:

Surge relacionado a uma crise, em um tempo em que os professores tendem a se voltar para a sua turma e para as práticas que se mostram válidas. No estado em que se encontram as políticas e as finanças públicas dos países desenvolvidos, não seria conveniente criticá-los por isso [...] Em um período de crise das finanças públicas e das finalidades da escola as representações dividem-se, não se sabe mais muito bem de onde se vem e para onde se vai (PERRENOUD, 2000, p. 11 e 12).

Perrenoud defende que professor e escola devem se adaptar à realidade de financiamento escasso da educação, para tal, não há solução a não ser redefinir as práticas de ensino. É importante ressaltar que o autor defende a visão da escola como uma realidade social isolada do modo de reprodução sociometabólica e capaz de superar por si as dificuldades decorrentes da realidade.

Contra as teorias de complô e da escola como simples “aparelho ideológico do Estado a serviço da classe dominante”, uma análise mais apurada das práticas e das transações em nível do microfuncionamento cotidiano dos sistemas de ensino ilustrará sua *autonomia relativa* (PERRENOUD, 2001, p. 64, grifo do autor).

No entanto, ainda que Perrenoud pretenda limitar a crise ao âmbito fiscal, ele admite que esta afeta o universo da escola, provocando uma perda de sentido desta instituição e induzindo ao fracasso escolar. Porém, Perrenoud se esforça para convencer que a escola é um universo desvinculado da realidade social e que é possível e necessário que o professor ensine em condições adversas por meio de:

Práticas reflexivas, profissionalização, trabalho em equipe e por projetos, autonomia e responsabilidade crescentes, pedagogias diferenciadas, centralização sobre os dispositivos e sobre as situações de aprendizagem, sensibilidade à relação com o saber e com a lei delineiam *um roteiro para um novo ofício* (MEIRIEU, 1989, *apud* Perrenoud, 2000, p. 11, grifo do autor).

Diante dos impactos da crise orgânica do capital na educação, que se expressam pelo enxugamento dos gastos públicos, vale qualquer coisa no roteiro do “novo ofício” da atividade professoral, o importante é que se promova a sensação de ensinar algo e, caso se ensine alguma coisa, por qualquer método, o professor atingiu seu objetivo e não deve ser criticado. Deste modo, sobre o “roteiro para um novo ofício”, Perrenoud (2000, p. 11-12) entende que:

[Este] surge relacionado a uma crise, em tempo em que os professores tendem a se voltar para sua turma e para as práticas que se mostraram válidas. No estado em que se encontram as políticas e as finanças públicas dos países desenvolvidos, não seria conveniente criticá-los por isso. No entanto, pode-se esperar que inúmeros professores aceitem o desafio, por recusarem a sociedade dual e o fracasso escolar que a prepara por desejarem ensinar e levar a aprender a despeito de tudo de tudo, ou, então, por temerem *morrer de pé, com giz na mão, no quadro-negro* [...] Decidir na incerteza e agir na urgência (Perrenoud, 1996c): essa é uma maneira de caracterizar a especialização dos professores, que de três profissões fazem uma.

A pedagogia política defendida por Perrenoud tem um forte caráter ideológico. O autor pretende criar no universo da escola o entendimento que os problemas de ensino e aprendizagem se originam na educação escolarizada de modo elitista e indiferente às “diferenças” e não como decorrência da crise orgânica do capital. Para o autor, os professores devem aceitar a redução do financiamento público da educação e ensinar seus alunos, a despeito da crise e da perda de sentido da escola, diante da realidade do desemprego e da vida precária. Como solução ao que considera uma “situação didática imposta uniformemente a um grupo de alunos e inadequado a uma parcela deles” (PERRENOUD, 2001, p. 27), o autor propõe que:

A diferenciação do ensino deve permanecer como um paradigma geral, bastante abstrato, separado desta ou daquela modalidade de realização. Se fosse necessário caracterizá-la globalmente, diríamos que se trata de romper com a indiferença às diferenças analisada por Bordieu (1966) e, portanto, de neutralizar um dos principais mecanismos de fracasso escolar (PERRENOUD, 1989c *apud* PERRENOUD, 2001, p. 27-28)

Em termos metodológicos, o ensino por competências deve dividir a turma em grupos-classe organizados de acordo com suas “diferenças” e o professor deve fornecer um atendimento individualizado a cada um destes grupos, fomentando competências de acordo com as potencialidades de cada grupo. Observa-se que o que se chama de “diferenças” na verdade se trata das desigualdades sociais, culturais, étnicas etc., decorrentes da convivência, no ambiente escolar de um país capitalista central, de estudantes de diversas origens e nacionalidades. No entanto, as desigualdades são diluídas e relativizadas pela estratégia do grupo-classe e da diferenciação. Vejamos o que afirma ele a respeito:

O professor deve, como animador, contribuir para a construção de uma identidade de grupo, o aprendizado de um funcionamento cooperativo ao nível de conselho de classe ou de trabalho em equipe, com a conscientização das diferenças e das desigualdades dos membros do grupo [...] A diferenciação passa pela tomada de consciência e pelo respeito às diferenças, pela escuta ativa, pelo direito de se expressar livremente e de ser ouvido, pela possibilidade de encontrar seu próprio lugar, de ser reconhecido pelo grupo, sejam quais forem suas competências escolares ou sua origem cultural (PERRENOUD, 2001, p. 34-35).

Ainda acerca da diferenciação e da individualização, Philippe Meirieu (APAP, 2002) defende o respeito à *différance*, como estratégia de luta contra a exclusão e para a cidadania para todos. Segundo ele,

Devemos deixar de lado o pensamento disjuntivo, abandonar essa tendência que pretende impor uma cultura universal sem levar em conta as particularidades, sacrificando ao mesmo tempo, a universalidade da cultura e o respeito às diferenças. Também nesse caso *temos de levar em conta as diferenças*, as situações particulares, *assim como nossa capacidade de inventar com os jovens uma cultura universal* (APAP, 2002, p. 68)

Meirieu e Perrenoud entendem as desigualdades geradas pela ordem do capital como “diferenças”, defendem que a dificuldade de aprendizagem dos estudantes mais pobres e filhos de imigrantes são “distâncias culturais”. Neste sentido, a responsabilidade pelas “diferenças” é da escola que fabrica o fracasso escolar, por meio da adoção de currículos elitistas e não do sistema sociometabólico em que essa instituição se insere. A superação do fracasso escolar se dá pela flexibilização dos currículos escolares, em programas escolares nem complexos e nem rígidos, com objetivos claros, efetivos e razoáveis, além de uma formação suficiente para os professores (PERRENOUD, 2001, p. 28).

Longe de defender o atual modo de organização da educação escolar, nossa crítica ao projeto educativo da Pedagogia das Competências parte dos pressupostos ético-políticos que a subjazem, bem como seu corpo ideológico, que defende um projeto de cidadania aos moldes burgueses, onde o acesso aos direitos e a participação política são limitados ao grau de inserção na produção material, é portanto um projeto de cidadania dual.

Os moldes estabelecidos pelo ensino por competências entendem as desigualdades como “diferenças” e se propõe a educar no limite destas “diferenças”, para a reprodução das desigualdades, identificadas como elementos culturais. Educa-se não para a compreensão da totalidade e para a tomada de consciência da posição de classe, mas sim, para a valorização da desigualdade como um traço cultural, dissimulando sua materialidade como um produto das relações sociais na sociedade de classes. Educar para a conformação é nada mais que um projeto de educação em condições renovadas, para o capital.

Por meio da Pedagogia das Competências, os percursos educacionais e profissionais decorrentes da origem de classe são tomados ideologicamente. Observe-se:

Resultados de escolhas subjetivamente realizadas de acordo com *projetos de vida*. A abertura dos projetos, as incertezas das trajetórias de vida, a instabilidade da vida, o desemprego, a possível desfiliação social [...] são assimiladas como inexoráveis e como única realidade que a humanidade poderá enfrentar daqui para frente (RAMOS, 2002, p. 135, *grifo do autor*).

Por isso, entendemos que o ensino por competências é formação para a incerteza, no contexto de um projeto de cidadania para o capitalismo de tipo flexível. A noção de cidadania possível é ensinada a partir de uma lógica adaptativa às incertezas, voltada a reprodução de uma sociabilidade pacífica e adequada aos atuais padrões produtivos e culturais que marcam a produção e a reprodução da vida material no modo de regulação flexível (RAMOS, 2002, p. 140).

O “*Currículo Mínimo*” da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, estabelecido no Decreto Nº 42.793/2011 é elaborado para dar materialidade ao projeto educativo da classe dirigente, no Rio de Janeiro. Trata-se de matriz curricular que enxuga os conteúdos ensinados, ao mesmo tempo que é instrumento de gestão para o controle do processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, a Diretora de Articulação Curricular, na secretaria de Wilson Risolia, confirma o alinhamento do “*Currículo Mínimo*” com os preceitos da Pedagogia das Competências: “A gente frequentemente falava: vamos fazer um currículo, bem simples, bem mínimo mesmo, né? Para que as diferenças possam ser trabalhadas” (MARTINS, 2018, p. 13).

Ao ser elaborado, o “*Currículo Mínimo*” é pensado como referência enxuta do que deve ser transmitido. A redução dos conteúdos é justificada pela falsa ideia da promoção da autonomia e do combate às diferenças entre as unidades escolares.

A intenção era que aquilo significasse. É... O que que minimamente deve estar contido, é, no ensino de determinada disciplina, né?! É... Isso queria dizer que: buscava-se uma referência, é, mínima que pudesse ser complementada, é, em cada unidade, por cada docente ou dentro de cada projeto político-pedagógico de cada unidade. É... De acordo com a realidade daquela unidade, de acordo com o que se percebesse naqueles alunos e das necessidades que fossem apontadas. É... Então o hum... A proposta do currículo mínimo era justamente que... Que não fosse saturar ou que não fosse determinar O... O... currículo integralmente, mas que fosse pontuar aquilo que seria a base, né?! O... A referência, é... Uma referência enxuta... É... Uma linha geral... Do que... De como deveria se

desenvolver... Os... Os planos pedagógicos das disciplinas nas unidades (MARTINS, 2018, p. 4).

O enxugamento dos conteúdos não é bem recebido pelos docentes, a busca do consenso torna-se difícil, isto fica explícito nas audiências públicas. Nas palavras de Martins (2018, p. 13)

Eu me lembro muito das audiências. É... das disciplinas de humanas, eu... Eu acho que foram filosofia e sociologia que foram as primeiras que... A serem lançadas. É... Alguns professores assim... Realmente muito, muito, abatidos e revoltados com a proposta do “Currículo Mínimo”, outros professores não se sentindo... É... contemplados naquela proposta, se sentindo atropelados, não sei... É... E foi muito impactante, pra mim, porque a gente estava em um movimento, realmente, de fazer audiências para ouvir a Rede, né? Para debater e... Assim... O clima, a animosidade foi tão grande. É... Que o diálogo não era muito possível, né... E os ajustes não eram muito possíveis. Na verdade, assim, o consenso não era possível... Isso foi ficando bem claro, pra mim, ao longo do tempo, né?

A direção do SEPE-RJ percebe o enxugamento dos conteúdos, por meio do “*Currículo Mínimo*” e a impossibilidade de esta matriz curricular se materializar como política pública para o combate às desigualdades no processo do ensino-aprendizagem. Nas palavras de Trentino (2018, p. 6):

É você atrelar a história do Currículo Mínimo com o mínimo, né? O próprio nome diz, mínimo, sem contar que você pode... Nós estamos em um estado, né? O estado tem disparidades regionais, então assim... Se eu sou um professor, eu vou adequar a minha matéria à realidade dos alunos que eu estou atendendo, entendeu?

Nas palavras de Santana (2018, p. 10):

Uma proposta voltada mais para um ensino de mercado, né? Para atender ao mercado e não uma proposta para enriquecer o conhecimento acadêmico, de valorização e permanência desse aluno, né, de tempo maior dentro dessas unidades, para o seu enriquecimento. A gente sempre brigou pelo aumento da grade de história, português, matemática, ou seja, eles focaram somente matemática e português.

Diante da implementação do “*Currículo Mínimo*”, a ação do SEPE-RJ tem como foco o aumento da grade curricular, ainda que haja uma percepção dos impactos desta matriz curricular, não há um posicionamento desta instituição diante da institucionalização da noção de competências: “A gente apresentou uma matriz com tempo maior de aula, levamos, né. Mas não foi aceito [...] E aí, foi discutido, né? Uma proposta, mas, o SEPE não... Não aceitava a forma como a

SEEDUC estava querendo encarar que era, mais uma vez, diminuir o tempo das disciplinas” (SANTANA, 2018, p. 12).

O “*Currículo Mínimo*” institucionaliza o modo como a classe dominante acredita que o conhecimento científico e tecnológico deva ser socializado para os segmentos mais precarizado da classe trabalhadora. A noção de competências defende o utilitarismo como regra e pedagogia política, tendo em vista que a escola educa para o exercício de ofício que permita a reprodução do sociometabolismo, na medida em que os padrões tecnológicos mudam, o trabalhador deve se adaptar, por meio de novos “pacotes de informação”. Esta é a visão de mundo que a burguesia dissemina para a classe burguesa, com vistas a cegá-la diante do esgotamento das capacidades civilizatórias da dinâmica capitalista.

5.2 FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PARA O TRABALHO ALIENADO: A PEDAGOGIA INTERESSADA PARA O CAPITAL

Tomando como referência o projeto educativo para além do capital (MÉSZÁROS, 2008), qual seja, projeto da escola desinteressada do trabalho (SOUZA, 2002;2008) que parte do trabalho como princípio educativo e característica ontológica do ser humano, projeto educativo que não está preocupado em satisfazer demandas imediatas do mercado de trabalho e tem por compromisso a libertação da condição humana. Entendemos que é por intermédio do trabalho que o ser humano transforma a natureza e, nesta ação consciente, transforma sua própria natureza e desenvolve sua humanidade, portanto, entendemos que:

O que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre as bases da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2012, p. 13)

A educação escolarizada é necessidade premente da atual etapa da produção e reprodução da vida material. A forma como está organizada é expressão do grau de desenvolvimento técnico e da organização e luta da sociedade civil pela hegemonia do conhecimento científico e tecnológico. “Nesse sentido, a escola

configura uma situação privilegiada, a partir da qual se pode detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social global” (SAVIANI, 2012, p. 13).

O movimento orgânico de caráter conservador-progressista verificado no deslocamento da noção de qualificação para a noção por competências, mais especificamente no “Currículo Mínimo” do estado do Rio de Janeiro, integra a remodelação da subjetividade para o estreitamento das possibilidades civilizatórias do capital, bem como para adequação da qualificação do conjunto da classe trabalhadora para o regime de acumulação de tipo toyotista.

Segundo Harvey (2014, p. 144), a estrutura do mercado de trabalho em condições de acumulação flexível pode ser dividida da seguinte forma:

O *centro* – grupo que diminui cada vez mais, segundo notícias de ambos os lados do Atlântico – se compõe de empregados “em tempo integral, condição permanente posição essencial para o futuro de longo prazo da organização”. Gozando de maior segurança no emprego, boas perspectivas de promoção e reciclagem, e de uma pensão, um seguro e outras vantagens indiretas relativamente generosas, esse grupo deve atender a expectativas de ser adaptável, flexível e, se necessário geograficamente móvel [...] A *periferia* abrange dois subgrupos bem distintos. O primeiro consiste em “empregados em tempo integral com habilidades facilmente disponíveis no mercado de trabalho, como pessoal do setor financeiro, secretárias, pessoal das áreas de trabalho rotineiro e de trabalho manual menos especializado” [...] O segundo grupo periférico “oferece uma flexibilidade numérica ainda maior e inclui empregados em tempo parcial, empregados casuais, pessoal com contrato por tempo determinado, temporários, subcontratação e treinamento com subsídio público, tendo ainda menos seguranças de emprego do que o primeiro grupo periférico.

Para atender à diversificação e flexibilização do trabalho, a Pedagogia das Competências emerge como pedagogia política do capital que se afirma capaz de qualificar o trabalhador e moldar a subjetividade para o modo regulação neoliberal. A Pedagogia das Competências atende a necessidade apontada pelas empresas capitalistas de flexibilizar a formação escolar em contraposição à rigidez da formação taylorista-fordista, pautada pela noção de qualificação.

O regime de acumulação toyotista tem como característica a intensificação do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na produção, resultando no que Antunes (2018, p. 66) denomina de “nova morfologia do trabalho”. A nova morfologia do mundo do trabalho exige da classe trabalhadora

novas “qualificações” e “competências”, onde a potencialidade intelectual agrega valor à mercadoria, aumentando a extração da mais-valia. Portanto, uma característica da nova morfologia do trabalho é a articulação de diferentes níveis de extração do trabalho excedente na produção das mercadorias. Neste sentido, Antunes (2018, p. 66) avança na compreensão dos novos mecanismos de geração e extração da mais-valia:

Uma análise do capitalismo atual nos obriga a compreender que as formas vigentes de valorização do valor trazem embutidos novos mecanismos geradores de trabalho excedente, ao mesmo tempo que expulsam da produção uma infinidade de trabalhadores, que se tornam sobrantes, descartáveis e desempregados. Esse processo tem clara funcionalidade para o capital, ao permitir a intensificação em larga escala, do bolsão de desempregados, o que reduz ainda mais a remuneração da força de trabalho em amplitude global, por meio da retração salarial daqueles assalariados que se encontram empregados

Diante da emergência de novas modalidades de exploração que se caracterizam pela combinação da exigência de níveis mais elevados de qualificação com bolsões de trabalhadores em condições miseráveis, a ideologia das “diferenças” conforma amplos segmentos das classes subalternas para níveis cada vez mais diferenciados da extração da mais-valia.

Essas novas formas de regulação, além de buscar responder às novas condições de utilização do trabalho, surgidas com a mundialização do capital, com as mudanças na base técnica material da produção social e com a redefinição do conceito de produtividade do trabalho, objetivam, ainda, responder às expectativas sociais frustradas pela incapacidade dos sistemas produtivos de absorver demandas dos indivíduos de inserção no mercado de trabalho. Neste sentido, elas visam estabelecer novos conformismos sociais, capazes de levá-los à resignação e à aceitação, como inevitáveis, de situações tais como a precariedade do trabalho, a incerteza do futuro profissional e a individualização da responsabilidade com relação à sobrevivência do mercado de trabalho (MACHADO, 2002, p. 95).

Para dar conta do novo arranjo das condições de exploração, os organismos internacionais estabelecem novas diretrizes para a pedagogia política do capital. É neste sentido que o *Relatório Delors* emerge como guia para os países de capitalismo dependente, apontando o novo modelo de organização da educação escolarizada.

A complexificação da realidade, em consequência do crescimento da convivência de populações de origens étnico-raciais distintas, onde as TIC veiculam imagens de prosperidade e consumo dos países e populações mais ricas (DELORS, 2012, p. 39) para os mais pobres, tem sido motivo de preocupação de organismos internacionais, pois podem induzir revoltas e “rupturas violentas” entre minorias excluídas (DELORS, 2012, p. 42). Neste sentido, a UNESCO delineia o projeto de educação escolarizada para a construção do consenso e da coesão social, por meio da redefinição da organização administrativa e curricular da escola, objetivando a disseminação de novo discurso voltado à convivência com as desigualdades, sejam de classe, étnicas ou raciais.

Para a UNESCO é fundamental, em um cenário de acirramento da competitividade, disseminar discursos voltados à promoção da igualdade de oportunidades (DELORS, 2012, p. 14):

Um sentimento de vertigem apodera-se de nossos contemporâneos, divididos que estão entre a mundialização – cujas manifestações eles observam e, por vezes suportam – e sua busca de raízes, de referências, de fazer parte. A educação deve encarar esse problema, uma vez que, na perspectiva do parto doloroso de uma sociedade mundial, ela situa-se no coração do desenvolvimento tanto do ser humano como das comunidades. Cabe-lhe a missão de fazer que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal (DELORS, 2012, p. 15).

O novo proletariado da era digital, denominado por alguns autores de precariado que no entendimento de Antunes (2018) não se configura como nova classe, mas, como um extrato precarizado da classe trabalhadora, vinculado ao mundo do trabalho por novas modalidades de contratação precária. Antunes (2018) defende a possibilidade de extração de mais-valor no setor de serviços diante da centralidade que esta forma de acumulação e geração de capital ganhou diante da reestruturação produtiva. Portanto, para educar a nova força de trabalho, a UNESCO sugere o deslocamento da noção de qualificação para a noção de competência, pois na indústria atual as jornadas de trabalho focadas na rotina vêm sendo substituídas pelo “domínio cognitivo e informativo dos sistemas de produção” (DELORS, 2012, p. 76).

As tarefas puramente físicas são substituídas por tarefas de produção mais intelectual ou mentais, como o comando de máquinas, a sua manutenção e sua vigilância, ou por tarefas de concepção, de estudo e de organização, à medida que as máquinas também se tornam mais “inteligentes”, e que o trabalho se “desmaterializa” (DELORS, 2012, p. 76).

Delors (2012, p. 76-77) toma como referência o exemplo das empresas japonesas, onde a “justaposição de trabalhos prescritos e fracionados deu lugar à organização de ‘coletivos de trabalho’ ou ‘grupos de projeto’”. Portanto, na atual dinâmica do mundo do trabalho, os empregadores substituem as exigências de formação/qualificação pautadas em conjuntos de qualificações por um “coquetel individual” que combina a qualificação (a competência técnica) ao comportamento social, o “saber-ser” entendido com um conjunto de qualidades subjetivas, inatas ou adquiridas.

O projeto educativo defendido pela UNESCO, no relatório elaborado por Delors, as demandas do capital para a formação dos trabalhadores, diante de novas formas de extração do mais-valor. Neste sentido, vale lembrar as palavras de Marx no *Ideologia Alemã*: “Cada nova força produtiva, na medida em que não é uma simples extensão quantitativa das forças produtivas até aí já conhecidas [...] tem como consequência uma nova constituição da divisão do trabalho” (MARX; ENGELS, 2009, p. 25).

Na etapa atual da acumulação, “o desenvolvimento dos serviços exige, pois, cultivar qualidades humanas que as formações tradicionais não transmitem, necessariamente, e que correspondem à capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre pessoas” (DELORS, 2012, p. 77).

O *Relatório Delors* (DELORS, 2012) deixa claro que a formação das competências profissionais para a nova divisão do trabalho valoriza os saberes tácitos, ou seja, um conjunto de conhecimentos construídos em espaços formativos fora do contexto escolar. Portanto, para formar o trabalhador de novo tipo, o proletariado de serviços da era digital, a Pedagogia das Competências emerge como pedagogia política do capital, formando para a nova morfologia do trabalho, qualificando indivíduos capazes de dar respostas rápidas à situações relativamente roteirizadas, onde se espera que o operário do mundo digital seja capaz de trabalhar

em equipe e colaborar com o próximo, ainda que incitado ao individualismo e à competitividade.

Neste sentido, entendemos que Perrenoud, Meirieu, entre outros, ao formularem uma nova metodologia educativa, pretendem renovar o sentido da instituição escolar, tornando-a capaz de adequar as práticas educativas às condições renovadas de mediação do conflito de classes e da organização do trabalho e da produção desencadeadas pela recomposição burguesa diante da crise orgânica do capital. Se nas relações de produção capitalistas, a educação escolarizada dissemina o conhecimento científico de forma seletiva e limitada, desvinculando teoria e prática e desenvolvendo o conjunto de habilidades cognitivas em uma dada conjuntura do desenvolvimento técnico; a Pedagogia das Competências forma para o trabalho em condições renovadas de produção e sociabilidade, onde o indivíduo deve ser capaz de lidar com a crescente imprevisibilidade do mundo do trabalho.

Perrenoud acredita que a vida se resume a um conjunto de situações relativamente padronizadas nas quais as competências se desenvolvem. Veja o que ele afirma:

Será que podemos imaginar uma competência desenvolvida para responder a uma situação única? Num primeiro instante, não parece fazer sentido. De que serviria uma competência que funcionasse apenas uma vez, à maneira de um barbeador ou lenço descartáveis? [...] A maioria das competências é construída em circunstâncias menos dramáticas, mais lentamente, por meio de situações semelhantes o bastante para que cada uma possa contribuir na construção progressiva de uma competência esboçada (PERRENOUD, 1999, p. 29)

De acordo com Perrenoud (1999, p. 27 e 28), uma competência não é apenas a capacidade de mobilizar os recursos cognitivos, mas a capacidade de assumir uma postura, ter uma tomada de ação diante de um conjunto de situações complexas, mobilizando recursos cognitivos. Para o autor, as competências se desenvolvem a partir de um conjunto de experiências ao longo da vida, de forma empírica e pragmática, por meio de situações semelhantes. Portanto, para Perrenoud é possível ensinar competências a partir da recriação de situações padronizadas. Trata-se da pedagogia política do capital para educar a classe trabalhadora para novas modalidades do trabalho, não mais caracterizadas por

movimentos rotineiros da operação da máquina, mas às situações relativamente padronizadas, como por exemplo: a capacidade de um atendente de telemarketing em dissuadir um cliente de cancelar um serviço. Temos então, a pedagogia para o proletariado da era digital, onde flexíveis são as condições de trabalho e não as situações vividas no ambiente de trabalho.

Se no taylorismo-fordismo o foco da escola era o desenvolvimento da habilidade cognitiva da memorização para procedimentos relativamente rígidos, de uma produção rotinizada e bem hierarquizada, o regime de acumulação taylorista incorpora o conhecimento para o maquinário digital. Portanto, a memorização dos conhecimentos cabe à máquina e não mais ao ser humano, logo, exige-se do operariado um novo conjunto de habilidades cognitivas que a máquina ainda não é capaz de incorporar, quais sejam:

Análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade diante de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, assim por diante (KUENZER, 2005, p. 86).

Se a capacidade de memorização não é mais fundamental para o processo produtivo, Perrenoud relativiza a importância do acúmulo de conhecimentos. Sua preocupação está na aplicação imediata do conhecimento em situações reais, para a produção de soluções rápidas, podemos dizer que sua preocupação é com a aplicação dos conhecimentos no mundo empresarial.

O sucesso depende de uma capacidade geral de adaptação e discernimento, comumente considerada como a inteligência natural do sujeito [...] Nenhuma empresa contrataria alguém com a capacidade de resolver todos os problemas desde que tivesse tempo para adquirir todos os conhecimentos úteis e desde que realizasse todas as reflexões necessárias para fazer pouco a pouco, emergir uma solução (PERRENOUD, 1999, p. 30).

A competência é uma “inteligência situada, específica” é a capacidade de mobilizar conceitos, modelos, informações e conhecimentos de maneira específica e treinada é uma “inteligência capitalizada” (PERRENOUD, 1999, p. 30). Portanto, a Pedagogia das Competências parte do pressuposto que o conhecimento

não tem validade se não estiver associado a uma utilidade prática. Forma-se uma competência quando se automatiza uma série de esquemas cognitivos ou “complexos cognitivos” que é a capacidade de dar respostas rápidas às situações reais. Desta forma, uma pessoa é considerada competente, ou possuidora de uma competência quando dá respostas quase imediatas às situações rotineiras e, diante de uma situação inédita, aciona seus conhecimentos para enfrentar a nova situação rapidamente (PERRENOUD, 1999, p.25-26).

A noção de competências designará aqui uma *capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação*. Essa definição insiste em quatro aspectos: 1. As competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais *recursos*. 2. Essa mobilização só é pertinente em uma *situação*, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas. 3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por *esquemas de pensamentos* [...] que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação. 4. As competências profissionais constroem-se, em formação, mais também ao sabor da *navegação* diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra [...] (PERRENOUD, 2000, p. 15, *grifo do autor*).

Na formação escolar, os conhecimentos científicos devem ser mobilizados para ensinar “esquemas de pensamento” de forma individualizada, para que os conhecimentos tácitos dos alunos sejam utilizados para moldar recursos cognitivos a um conjunto de situações específicas, nesta perspectiva, o conhecimento só é válido se puder ser transformado em um conjunto de *savoir-faire*.

Neste novo modelo de ensino, a função docente é ressignificada para a de um treinador capaz de formar habilidades. Perrenoud defende a “mudança identitária” do papel do professor em sala que deve deixar de considerar “uma relação pragmática com o saber uma relação menor” (PERRENOUD, 1999, p. 55). Para o autor, “a formação de competências exige uma pequena “revolução cultural” para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (*coaching*), baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas” (PERRENOUD, 1999, p. 54).

Podemos dizer que o ensino por competências se trata de discurso pretensamente humanitário para justificar uma *escola do trabalho* de novo tipo, entendendo escola do trabalho como: “uma escola preocupada em satisfazer

interesses imediatos, em proporcionar a aquisição de habilidades operacionais” (SOUZA, 2002, p. 60). Estamos diante de uma práxis produtiva (RAMOS, 2002, p. 136), onde:

O foco do processo pedagógico [...] é a possibilidade de se colocar em prática o que foi aprendido no cotidiano escolar e, também, de se rechaçar outros conhecimentos que, na prática, não encontram efeito produtivo. Justamente, por isso a atividade prática é supervalorizada, pois oferece oportunidade de selecionar o que realmente importa para a valorização do capital. Neste contexto, a prática assume status quase sobrenatural, concebida como fundamento e sentido de todo o conhecimento. A isto denominamos de *fetische da prática* (SOUZA, 2018b, p. 129, *grifo nosso*).

A Pedagogia das Competências faz transbordar o fetiche da prática da educação profissional para a totalidade do sistema de ensino, explicitando a real intensão do projeto educativo do capital, que é a moldar a humanidade para o trabalho alienado. Nesta lógica, o saber é reduzido ao que é útil ao processo produtivo e isto fica evidente na obra de Perrenoud. A Pedagogia das Competências não é o fim do ensino por conteúdos, mas mera limitação dos conteúdos à fins estritamente pragmáticos. É uma falsa práxis, onde teoria se vincula à prática útil à valorização do capital. Trata-se de uma educação para as condições renovadas de alienação e estranhamento da produção e reprodução da vida material.

No contexto da nova morfologia do trabalho, caracterizado principalmente pela flexibilidade, a Pedagogia das Competências forma para o trabalho de modo geral e não para uma ocupação específica como ocorre quando o ensino é norteado por qualificações. Portanto, a emergência da noção de competências leva ao enfraquecimento das conquistas coletivas, pautando interesses pessoais no lugar dos coletivos, liberando o Estado de regulamentações, à medida que se fortalecem as relações empregado-empresa (RICARDO, 2010, p. 608).

O projeto educativo da SEEDUC/RJ é o projeto educativo da atual etapa do capital para educar o precariado, nas palavras do Secretário de Educação: “Desta forma inovadora, estamos preparando nossos alunos para o mundo do trabalho, em especial para o setor terciário, voltado ao serviço e comércio, onde temos grande potencial” (VICTER, 2018, p. 2). Victor, Secretário de Educação do

governo Fernando Pezão (2014-2019), explicita o projeto educativo da SEEDUC/RJ, formar mão-de-obra em uma perspectiva imediatista para a empregabilidade.

A noção de competências, implementada de forma orgânica na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, pelo *“Currículo Mínimo”* institucionaliza as bases ideológicas da pedagogia política do capital para o modelo de desenvolvimento flexível. Portanto, o Decreto Estadual Nº 42.793/2011, traz em seu escopo as diretrizes de uma escola interessada para o trabalho alienado, pautada em práxis utilitária, fetichizada, qual seja, uma relação entre educação para o exercício de um ofício e não do trabalho como dimensão da libertação humana. Desta forma, o Decreto Estadual Nº 42.793/2011 viabiliza a materialização do programa do capital para a educação da classe trabalhadora, uma escola enxuta, pautada no fetiche da prática (SOUZA, 2018b) para os segmentos mais precários da classe trabalhadora.

Como o Decreto Estadual Nº 42.793/2011, materializa a escola do precariado do século XXI? O faz ao aliar um conjunto de sistemas de gestão que: 1) caminham no sentido de intensificar a precariedade do trabalho docente por meio de remuneração pelo atingimento de metas; 2) enxugando os conteúdos transmitidos pelos professores, à pretexto do combate das diferenças; 3) utilizando o *“Currículo Mínimo”* como ferramenta de gestão para o controle do trabalho docente; 4) enxugando a estrutura da rede por meio do prosseguimento e intensificação da política de fechamento de unidades escolares.

O Decreto Estadual Nº 42.793 dá materialidade ao programa do capital para a gestão da educação pública, bem de acordo com os preceitos neoliberais mediados pela Terceira Via. Este decreto é um dos meios para dar legitimidade ao ideário neoliberal na gestão do serviço Público, a NGP. Neste ambiente de “fazer mais com menos”, as escolas são fechadas e se intensifica a entrada de empresas privadas na educação pública. Os fundos públicos são redirecionados para o financiamento da grande empresa privada e a burguesia recompõe suas bases de acumulação e seu domínio sobre a totalidade da sociedade em condições renovadas. À medida que a escola é enxugada, dissemina-se a nova ideologia do capital para a relação entre Estado e o conjunto da sociedade.

5.3 A ESCOLA ENXUTA DO PRECARIADO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A LIOFILIZAÇÃO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Por meio do Decreto Estadual Nº 42.793/2011 o governo Sérgio Cabral dá continuidade ao movimento orgânico do capital na educação do Rio de Janeiro, na medida em que este decreto dá legitimidade à lógica gerencial, materializando o projeto educativo flexível e racionalizado para os segmentos mais vulneráveis da classe trabalhadora, ou seja, uma Escola Enxuta do Precariado.¹¹ Fica evidente que a perspectiva da política educacional da SEEDUC/RJ é de educar no mínimo necessário para o exercício do trabalho alienado, por meio de uma matriz curricular mínima, o *“Currículo Mínimo”*. Esta matriz é utilizada como instrumento de gestão para o controle do trabalho docente, de forma que as ferramentas de controle gerencial do trabalho passam a integrar as práticas pedagógicas.

O Decreto Estadual Nº 42.793/2011 não pode ser compreendido de forma isolada do conjunto de políticas públicas, no campo da educação que tem por objetivo o corte de gastos. Ao instituir nova grade curricular e novas formas de organização administrativa voltadas ao estímulo da produtividade, por meio de bonificação pelo atingimento de metas, o Decreto Estadual Nº 42.793/2011 se insere em amplo processo de reforma administrativa no âmbito da Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro, iniciados bem antes do governo Sérgio Cabral. Os primeiros passos da reforma gerencial na educação fluminense se evidenciam em 1987, por meio da Resolução SEE nº1.141, de 03 de dezembro de 1987. Esta Resolução cria um dos principais instrumentos de liofilização organizativa (ANTUNES, 2009; 2018) na educação estadual do Rio de Janeiro, a “municipalização” que se trata do fechamento de vagas na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro à pretexto da transferência das vagas e da estrutura predial para as redes municipais de ensino. A política da “municipalização” é intensificada ao longo dos governos Sérgio Cabral e Fernando Pezão que aliada a outras estratégias de enxugamento da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, resulta no

¹¹ O conceito de precariado que utilizamos se alinha ao entendimento de ANTUNES (2018), onde o precariado não constitui uma nova classe, correspondendo aos segmentos mais precários da classe trabalhadora, na atual morfologia do trabalho no capitalismo.

fechamento de 468.832 vagas (RIO DE JANEIRO, 2017b), entre 2007 e 2017, e no fechamento de 331 estabelecimentos escolares entre 2009 e 2017. Ao contrário do que esta política quer fazer crer, estas vagas não foram abertas nas redes municipais, onde também foram encerradas 191.403 vagas (RIO DE JANEIRO, 2017b).

No âmbito das reformas gerenciais em curso, o Decreto Estadual Nº 42.793/2011 se diferencia, no plano político-pedagógico, por dar materialidade institucional à noção das competências, por meio do “*Currículo Mínimo*”. A noção de competências é importante ideologia do capital na atual etapa da acumulação capitalista, para legitimar as políticas públicas voltadas ao enxugamento de investimentos sociais e a flexibilização das garantias de trabalho. Nas palavras de Ropé e Tanguy (1997, p. 167): “Basta mencionar que essa noção é invocada tanto pelas políticas de emprego orientadas pela busca de flexibilidade como pelas políticas de mudança da organização do trabalho ou gestão do pessoal”. Desta forma, o “*Currículo Mínimo*” é instrumento de legitimação da pedagogia política do capital atrelado ao conjunto de políticas gerencialistas com a finalidade de reduzir os gastos do Estado com educação pública. Caracterizando-se por um programa de educação mínima para o precariado, destinados, na concepção do capital, ao trabalho nas posições subalternas do setor de comércio e serviços, o uso do currículo escolar como instrumento de gestão objetiva criar conformidade para o projeto educativo mínimo, ao instituir a formação escolar pautada na noção de competências, ao mesmo tempo em que é instrumento de gestão gerencial de “controle de qualidade”. Deste modo, durante a secretaria de Wilson Risolia, o “*Currículo Mínimo*” exerce duplo papel, de instrumento político pedagógico e de gestão gerencial. Portanto, por meio desta matriz curricular, se materializa a ideologia do capital com vistas à conformação de professores para o corte de gastos na educação pública e para a formação ideológica dos trabalhadores, em torno de para uma “escola possível”, diante do desmonte das políticas sociais do Estado. Neste sentido, o “*Currículo Mínimo*” está intimamente ligada à reforma gerencial e às medidas instauradas pela SEEDUC para o controle de qualidade e a elevação do IDEB. Nas palavras de Beatriz Pelosi Martins (2018, p. 8), Diretora de Articulação Curricular da SEEDUC-RJ:

Então esse foi um plano que... É... Em alguma medida teve êxito, é... Realmente o... Sob o comando do Risolia o IDEB do Rio de Janeiro teve

um salto, né?! É... Mas... Eu não colocaria isso na conta do “Currículo Mínimo”, entendeu?! É... eu acho que seria muito... É... Ingênuo, sabe? Dizer que “ah!” por causa do “Currículo Mínimo” ou o “Currículo Mínimo” foi o responsável por ter um resultado x, y e z. Então assim, é... O que eu queria dizer é que é importante a gente desvincular... É... O “Currículo Mínimo” dos resultados... Não desvincular, mas assim, entender o “Currículo Mínimo” como uma das frentes de ação, é, que tinha por foco final os resultados, né?! De melhoria da qualidade de ensino, de melhoria na qualidade da gestão, também, da rede, né?! Apesar de ser um instrumento pedagógico o “Currículo Mínimo” foi um instrumento muito mais orientado pra gestão e eu acho que essa percepção eu só entendi um pouco mais tarde. Eu também tenho cuidado com as generalizações, entendeu?

A partir do governo Sérgio Cabral, a reforma do Estado avança consideravelmente. Na educação, o período da gestão de Wilson Risolia (2010-2014) à frente da SEEDUC/RJ, é marcado pelo avanço mais estruturado da reforma gerencial, por meio da inserção de instrumentos de gestão típicos da gerência toyotista, entre os quais, a “*GIDE*”, política de gestão onde a escola é pontuada por metas e o “*Saerjinho*”, sistema de avaliação bimestral do processo de ensino aprendizagem. Neste sentido, o “*Currículo Mínimo*” emerge como instrumento de gestão dos conteúdos curriculares associado às políticas de controle por resultados. Nas palavras de Martins (2018, p. 8):

Mas assim, a recomendação, a gente tinha, a gente partiu desse princípio e a gente tentou construir um instrumento que fosse mais objetivo, a gente tinha a ideia de construir um instrumento mais objetivo... Como eu disse... que pudesse ser usado, também, como uma ferramenta de gestão... Entende?!... E aí, assim... sem julgamento de valor nisso, entendeu?! É... Porque aí você pode ter pessoas favoráveis ao “*Currículo Mínimo*” como instrumento de gestão... E pessoas não tão favoráveis assim, né?! E como eu estou te dizendo hoje... Uma das razões que me desgastou um pouco o trabalho com o “*Currículo Mínimo*” foi perceber, é, o alinhamento dele com outras políticas de gestão de Rede (MARTINS, 2018, p. 8).

Ainda mais porque, como eu te disse em alguma outra resposta aí, a gente teve a união de outras políticas, como a política de avaliação pelo “*Saerjinho*”, a política de... De metas lá na escola, que eu esqueci agora o nome, mas tinha uma... Uma política de implantação de algumas metas de gestão e a escola ganhava pontos de acordo com cada... Com cada meta e o “*Currículo Mínimo*” era uma meta, a contragosto do que eu achava, né?!” (MARTINS, 2018, p. 14).

O projeto educativo do capital para o precariado passa pela apologia de processo de ensino-aprendizagem diferenciado para os segmentos mais pobres da classe trabalhadora, papel exercido pela Pedagogia das Competências cuja concepção metodológica defende que os conteúdos devem ser reduzidos e ajustados

à competência que se quer formar no aluno, neste sentido currículos mais enxutos possibilitam encobrir “diferenças” (PERRENOUD, 1999; 2001), que são nada mais que a materialização das desigualdades sociais no processo de ensino-aprendizagem. Na medida em que a noção de competências se institui no currículo oficial, o Estado se isenta de prover condições para que os alunos mais pobres sejam capazes de aprender nas mesmas condições que estudantes oriundos dos segmentos mais abastados da classe trabalhadora. Este projeto educativo fica explícito nas palavras de Martins (2018, p. 13): “A gente frequentemente falava: vamos fazer um currículo, bem simples, bem mínimo mesmo, né? Para que as diferenças possam ser trabalhadas”.

A redução dos conteúdos escolares é operada sob pretexto de promoção da autonomia docente:

A intenção era que aquilo significasse. É... O que que minimamente deve estar contido, é, no ensino de determinada disciplina, né?! É... Isso queria dizer que: buscava-se uma referência, é, mínima que pudesse ser complementada, é, em cada unidade, por cada docente ou dentro de cada projeto político-pedagógico de cada unidade. É... De acordo com a realidade daquela unidade, de acordo com o que se percebesse naqueles alunos e das necessidades que fossem apontadas. É... Então o hum... A proposta do currículo mínimo era justamente que... Que não fosse saturar ou que não fosse determinar O... O... currículo integralmente, mas que fosse pontuar aquilo que seria a base, né?! O... A referência, é... Uma referência enxuta... É... Uma linha geral... Do que... De como deveria se desenvolver... Os... Os planos pedagógicos das disciplinas nas unidades” (MARTINS, 2018, p. 4).

A pretensa autonomia ofertada por uma matriz curricular mais enxuta cai em contradição com a própria natureza do “*Currículo Mínimo*”, que por ser instrumento de gestão é de cumprimento obrigatório, sendo este um dos critérios de pontuação da GIDE. Nas palavras de Vicente França (2018, p. 10), membro da Coordenação do interior, da Direção Central do SEPE-RJ (2012-2015), a política educacional da SEEDU-RJ objetiva:

Que você cria, é, você, a partir de um pensamento, é, de um mínimo, você acaba tirando, o... Criando... Pequenos mediocres, né, seu no processo educacional, é... Por mais que você critique, né? Por mais que você critique, o que muitas e muitas vezes, é... Os vários governos, tentam, é... Nos criminalizar pela nossa luta, mas está aí os resultados, né? É... O... O que saiu essa semana... O que, que a nota de português de um aluno de Ensino Médio do... Do Rio de Janeiro, é, ele não consegue escrever duas

frases seguidas, que não consegue somar, é... Então tudo isso é fruto, né, desse período de implementação dessa política educacional do governo

A ação fiscalizatória da SEEDUC/RJ se torna cada vez mais intensa, o enxugamento de turmas passa a ser o objetivo central das políticas educacionais, nas palavras de Dorotea Santana, Coordenadora da Capital da Direção Central do SEPE-RJ (2012-2015): “Na verdade, a gente vê uma educação mais quantitativa do que qualitativa, por exemplo, é... Vai lá para contar alunos, né? A SEEDUC se preocupa de ir e ver quantos alunos tem aquela turma, mais preocupada para fazer depois a otimização dessa turma” (SANTANA, 2018, p. 12).

Durante o governo Sérgio Cabral, a política de liofilização na educação pública atinge desde o currículo escolar até o número de vagas e unidades escolares estaduais. A “municipalização” de unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, que teve início em 1987, sendo regulamentada ao longo de trinta anos (Quadro 1), ganha velocidade no interior do estado. Por meio do Decreto Estadual Nº 42.793/2011, o avanço da reforma gerencial na educação ganha novo elemento, de caráter ético-político, bem de acordo com as bases estabelecidas nacionalmente pela LDB 9.394/1996 e pelas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais. Institucionaliza-se a noção de competências, por meio da qual ganha legitimidade uma matriz curricular enxuta, alinhada às medidas de liofilização organizativa no estado do Rio de Janeiro.

Quadro 01: Regulamentação legal da reforma administrativa na SEEDUC/RJ (1987-2017)	
Resolução SEE nº1.141, de 03 de dezembro de 1987	“Institui o Programa de Municipalização do Ensino de 1º Grau” - PROMURJ.
Lei Estadual nº 2.332 de 05 de outubro de 1994	“Autoriza o poder executivo a instituir o programa de municipalização da educação pré-escolar e de Ensino Fundamental”.

<p>Lei Estadual nº 21.288 de 25 de janeiro de 1995</p>	<p>“Dispõe sobre a celebração de convênios relativos à execução do Programa de Municipalização da Educação Pré-Escolar e do Ensino Fundamental”.</p>
<p>Decreto Estadual Nº 24.150 de 19 de março de 1998</p>	<p>“Estabelece normas para a Municipalização do Ensino Fundamental”.</p>
<p>Lei Estadual nº 4.528 de março de 2005</p>	<p>“Estabelece diretrizes para organização do Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro”.</p> <p>No Art. 61: “O Estado, através das escolas de sua rede pública, deverá, até o ano de 2010, nos termos do Programa de Municipalização do Ensino do Estado do Rio de Janeiro – PROMURJ – Resolução SEE nº. 1.411/03 de dezembro de 1987, cessar a oferta de educação infantil, realizando, a partir da publicação desta Lei, o planejamento gradativo de encerramento das atividades nesta etapa da educação básica” (RIO DE JANEIRO, 1985)</p>
<p>Resolução SEEDUC nº 3.700, de 31 de outubro de 2007</p>	<p>“Estabelece normas e procedimentos para matrícula relativa ao ano letivo de 2008”.</p> <p>Deixa de apresentar, no anexo de metas, a oferta de vagas para a Educação Infantil e para o primeiro segmento do Ensino Fundamental.</p>
<p>Lei Estadual nº 5.311 de 14 de novembro de 2008</p>	<p>Altera a Lei Estadual Nº. 4.528, de 28 de março de 2005, e autoriza o poder executivo a criar no âmbito da secretaria de estado de educação o “<i>Programa Escola-Infância</i>”.</p> <p>Altera a redação do Art. 61, caput, da Lei Estadual nº 4.528/2005, regulamenta o planejamento gradativo do encerramento da oferta de Educação Infantil na rede pública de ensino do estado.</p>
<p>Lei Estadual nº 5.597 de 18 de dezembro de 2009</p>	<p>Institui o Plano Estadual de Educação, PEE/RJ.</p> <p>No Art. 61 estabelece a progressiva transferência do Ensino Fundamental para a rede municipal, de acordo com a Lei Estadual nº 4.528/2005, Art. 62.</p>
<p>Resolução SEEDUC Nº 5532 de 28 de julho de 2017</p>	<p>“Regulamenta as ações para adequação da oferta de Educação Básica em escolas da Secretaria de Estado de Educação e dá outras providências”.</p> <p>Estabelece normas para absorção de turmas e turnos e terminalidade de cursos nas escolas estaduais.</p>

**Resolução nº
5.549 de 23 de
agosto de 2017**

Estabelece critérios para municipalização do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências.

A política estadual de transferência do Ensino Fundamental para a rede municipal, denominada de “municipalização” das escolas estaduais da rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro, pauta-se em entendimento questionável do Art. 23, inciso V da Constituição Federal de 1988 e do Art. 10 da LDB 9.394/1996. Para o Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (MPRJ), os dispositivos legais do estado que regulamentam o fechamento de unidades escolares e de vagas incorrem em vício de legalidade. De acordo com o MPRJ, a Constituição de 1988 e a LDB 9.394/1996 estabelecem regime de colaboração na oferta do Ensino Fundamental. O estado do Rio de Janeiro, por meio de seus marcos legais defende ordem de “preferência”, cujo ônus deve ser suportado pelos municípios (RIO DE JANEIRO, 2017b, p. 33). Segundo o MPRJ, a consequência é o desequilíbrio do sistema de divisão de responsabilidades definido pela Constituição Federal de 1988. No texto do na nota técnica do MPRJ:

A chamada municipalização da oferta do ensino fundamental, levada à efeito pelo Estado do Rio de Janeiro, com a concordância irrefletida de diversos municípios do Estado, acabou por atingir extremos que afrontam os mandamentos constitucionais e legais acerca do tema, levando a uma quase total e completamente indevida liberação do Estado quanto ao cumprimento de suas obrigações constitucionais (RIO DE JANEIRO, 2017b, p. 3-4).

A partir do ano de 2016, a continuidade do fechamento de vagas para matrícula nas escolas e de unidades escolares leva à ação mais intensa do MPRJ. Nas palavras do Promotor de Justiça da 2ª Promotoria de Tutela Coletiva de Educação, Emiliano Brunet Depolli Paes (2018, p. 3):

Quando, as pessoas procuram o Ministério Público se queixando, basicamente, de duas situações, né? Ou a extinção de determinadas turmas, turnos ou até determinadas unidades e um processo correlato a esse que é um processo de terminalidade é... Ou seja, situações onde o diretor recebeu da administração central, da SEEDUC, a informação de que dentro de um determinado período aquela unidade deixaria de ofertar um determinado, uma determinada modalidade de ensino

A política de enxugamento da estrutura administrativa da SEEDUC-RJ materializada no fechamento de vagas e estabelecimentos escolares, acelera-se e os municípios não tem estrutura para suportar o ônus imposto pela desobrigação do estado. Diante disto, o MPRJ utiliza seus meios técnicos para colher informações acerca das razões que leva o estado do Rio de Janeiro a promover política pública de encerramento da oferta de educação, é neste sentido que emite nota técnico-jurídica (RIO DE JANEIRO, 2017, p. 14), na qual expressa o seguinte parecer:

As consequências do ônus excessivo imposto aos Municípios pela “municipalização” integral da oferta do atendimento no ensino fundamental importará, portanto, em riscos reais de comprometimento de todos os esforços empreendidos no sentido do cumprimento das Metas e Estratégias do PNE de 2014 pelas redes municipais de ensino (art. 214, CRFB e art. 316, CERJ).

Em 2017, durante o governo Luiz Fernando Pezão (2014-2019), a política de enxugamento da estrutura administrativa da SEEDUC/RJ passa a ser denominada de “reestruturação”. A “reestruturação” é, na realidade, continuidade das políticas do governo anterior, do qual Luiz Fernando Pezão era vice-governador. A política de reestruturação da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro é regulamentada pela Resolução SEEDUC Nº 5.549/2017(RIO DE JANEIRO, 2017c) que estabelece os critérios para a municipalização do Ensino Fundamental e pela Resolução SEEDUC Nº 5.532/2017, que “Regulamenta as ações para a adequação da oferta de educação básica em escolas da Secretaria de Estado de Educação e dá outras providências” (RIO DE JANEIRO, 2017d). A Resolução SEEDUC Nº 5.532/2017 institucionaliza estratégias para operacionalizar o enxugamento de vagas nos bancos escolares e estabelecimentos de ensino, ao definir critérios para o fechamento de unidades escolares, por meio do que o decreto denomina de “absorção” que é quando uma turma ou turno são extintos e absorvidos dentro da unidade escolar ou transferida para o contraturno, na mesma unidade escolar. A Resolução SEEDUC Nº 5.532/2017 (RIO DE JANEIRO, 2017d) estabelece, ainda, critérios para a política denominada “terminalidade” que é o encerramento gradual de modalidade ou segmento de ensino em uma unidade escolar.

A Resolução SEEDUC Nº 5.532 (RIO DE JANEIRO, 2017d) torna público e define mais claramente os critérios adotados pelo governo estadual para

o fechamento de vagas nas unidades escolares, como resposta à pressão exercida pelo SEPE-RJ, pela Defensoria Pública do Estado, pelo MPRJ e pelas comunidades escolares atingidas. Nas palavras de PAES (2018, p. 16):

O que eu posso te dizer é que embora a Resolução N° 5.532 ela, volto a dizer, ela ainda possa ser melhor do que ela é, e, por exemplo, em relação à municipalização, o Ministério Público tem uma nota técnica que questiona as premissas da Resolução N° 5532, embora ela possa ser alvo de críticas e, certamente, uma delas é uma nota técnica a qual eu já me referi, ela traz mais transparência em um processo que, até ela, não estava tão nítido, tão passível de controle pela comunidade quanto ele está agora. Então, assim, um norte que a gente procura na nossa atuação, enquanto Ministério Público, é o de buscar maior transparência possível em todas as ações do Estado. A edição dessa resolução, ainda que cheia de... De pontos polêmicos, é a de tentar trazer mais transparência a esse processo.

A Tabela 3 mostra os impactos da política de enxugamento da oferta educacional no estado do Rio de Janeiro.

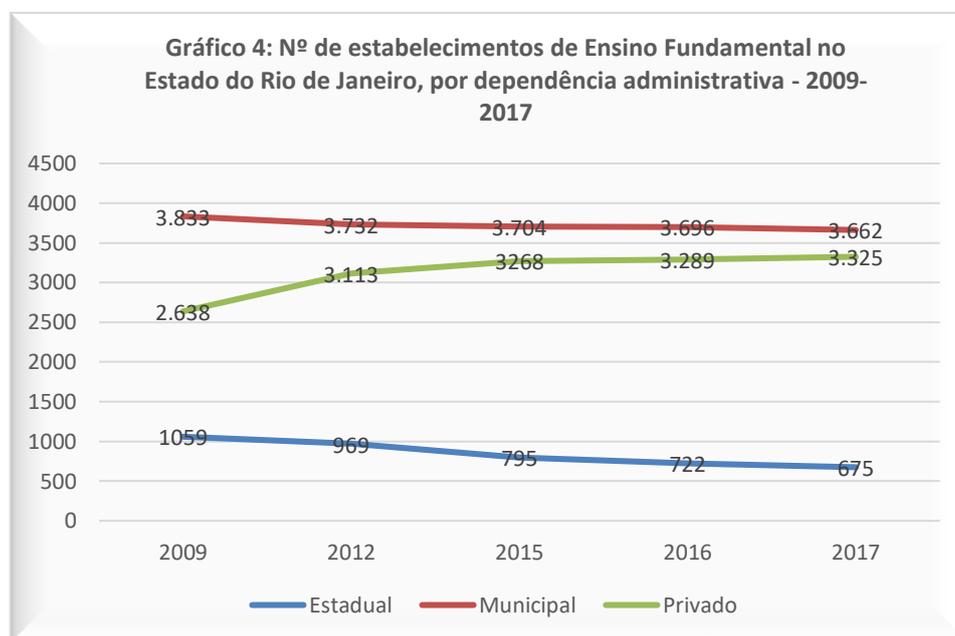
TABELA 02: Nº de estabelecimentos da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, por nível de ensino – 2009-2017.

Níveis de Ensino	Ano				
	2009	2012	2015	2016	2017
Pré-Escolar	19	4	3	3	3
Ensino Fundamental	1.059	969	795	722	675
Ensino Médio	1.054	1081	1.114	1.120	1.123
TOTAL	2132	2054	1912	1845	1801

Fonte: IBGE (2018)

O fechamento de estabelecimentos escolares é mais intenso no Ensino Fundamental, com a redução de 384 unidades (IBGE, 2018). O Gráfico 4 nos permite observar que, ao contrário do que é defendido pelas políticas governamentais, o

fechamento unidades na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro não é acompanhado pela abertura de novos estabelecimentos das redes municipais, ao contrário, o que se expande é o número de escolas privadas.



Fonte: IBGE (2018) – Elaboração do autor.

Os números explicitam que a política pública adotada pelo estado, pautada no ideário da NGP materializam o contrário das promessas. Neste sentido, as promessas de melhoria da qualidade de ensino e das condições de trabalho contidas no Decreto Estadual Nº 42.793/2011 escondem as reais intenções de um programa burguês de intensificação do redirecionamento do fundo público para o financiamento da grande empresa privada.

A política de enxugamento da oferta de educação pública é uma das estratégias do capital para recompor suas bases de acumulação corroídas pelo avanço da crise orgânica do capital. Na concepção do capital, a oferta do serviço público de educação caminha deve ser operada pela iniciativa privada, e as escolas

públicas devem ser destinadas àqueles que não tem condições materiais de pagar pelo ensino.

Para o capital, as escolas públicas destinam-se à educação das massas de trabalhadores excedentes e descartáveis que devem ser educadas para a inserção subalterna na produção e reprodução da vida material e para a conformação com a intensificação da precariedade, decorrente do modo de regulação neoliberal. Neste sentido, na ótica do capital é necessário que o conhecimento partilhado seja o mínimo possível, dificultando a tomada de consciência, por parte dos trabalhadores, da sua real posição nas relações de produção e reprodução da vida material. A materialização do projeto educativo, na ótica do capital (SOUZA, 2002), para a classe trabalhadora, no Rio de Janeiro, se dá por meio de uma escola enxuta para os segmentos mais precarizado da classe trabalhadora. Escola de currículo mínimo que objetiva encobrir as desigualdades sociais, ofertada em um número reduzido de unidades escolares.

A implementação deste projeto educativo vem se materializando por meio de discurso conciliatório, como estratégia para conformar o conjunto da classe trabalhadora em torno de um consenso cuja inviabilidade se torna cada vez mais explícita. Vejamos o que afirma Martins (2018, p. 13) a esse respeito:

Eu me lembro muito das audiências. É... das disciplinas de humanas, eu... Eu acho que foram Filosofia e Sociologia, que foram as primeiras a serem lançadas. É... Alguns professores assim... Realmente muito, muito, abatidos e revoltados com a proposta do “Currículo Mínimo”, outros professores não se sentindo... É... contemplados naquela proposta, se sentindo atropelados, não sei... É... E foi muito impactante, pra mim, porque a gente estava em um movimento, realmente, de fazer audiências para ouvir a Rede, né? Para debater e... Assim... O clima, a animosidade foi tão grande. É... Que o diálogo não era muito possível, né... E os ajustes não eram muito possíveis. Na verdade, assim, o consenso não era possível... Isso foi ficando bem claro, pra mim, ao longo do tempo, né?

Ainda que haja resistências por parte dos trabalhadores da educação, representados pelo SEPE-RJ, de órgãos como a Defensoria Pública e o MPRJ e de diversas comunidades escolares; a liofilização administrativa na SEEDUC/RJ vem sendo conduzida ao longo de vários governos. A Tabela 3 evidencia os efeitos da política de enxugamento na oferta de educação pública, com a redução de vagas em

todos os segmentos de ensino, até no Ensino Médio, que onde o estado reconhece sua responsabilidade na oferta.

TABELA 3: Nº de vagas extintas na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, por nível de ensino – 2007 a 2017.

NÍVEL/SEGMENTO DE ENSINO	VAGAS	
	Nº	% DE REDUÇÃO
Educação Infantil	10.984	97%
Creche	433	86,08%
Pré-Escola	10.551	98,51%
Ensino Fundamental	328.601	67%
Anos iniciais	136.541	98,94%
Anos finais	192.060	55,56%
Ensino Médio	126.247	24%
TOTAL	465.832	45%

Fonte: Rio de Janeiro (2017b)

Os números mostram que a redução da oferta de educação pública é estratégia do capital para recompor suas bases de acumulação. Mais do que uma medida de um governo, é a política pública do Estado capitalista que entende que a oferta do conhecimento científico e tecnológico deve ser desigual para o conjunto da sociedade e mais limitada para os segmentos mais precários da classe trabalhadora. Nas palavras de Alex Sandro da Silva Trentino (2018, p. 3), da Direção Central do SEPE-RJ, na Gestão 2012-2015:

Parar para pensar no direito à educação, um governo que fecha escola não é um governo que está preocupado com a educação, pelo contrário, está

retirando direitos, né?! Eu não sei mensurar os números. Mas assim, o número de escolas noturnas, principalmente noturnas que atende a uma população trabalhadora que trabalha durante o dia e vai estudar à noite, fechou um número muito grande de escolas, muito grande e, pelo interior do estado, houve municipalização, né?! Da rede, ou seja, o estado se desobrigou... Da... Da... Daqueles colégios e passou para a rede municipal local. Então assim, não teve ampliação do direito à educação, pelo contrário, houve um enxugamento

De acordo com Vicente França (2018, p. 6), da Coordenação do Interior do SEPE-RJ, na Gestão 2012-2015:

O governo Sérgio Cabral [...] cria factoides na mídia dizendo que... É... Existem matrículas fantasmas... É... E nesse sentido ele começa a fazer um programa para estar fechando... Você sente muito isso na Região Metropolitana, no Rio de Janeiro, por exemplo, onde você tinha... É... É... Em vários bairros da cidade... É... Um convênio, onde pela manhã era município... E a noite era do estado... E você percebeu... É uma política forte de estar fechando essas escolas, principalmente noturnas, né?! Estar fazendo, o que foi caracterizado como otimização. Então, na prática, houve a diminuição do número de matrículas, né?

Ainda sobre a redução de vagas nas escolas estaduais, Dorotea Santana, da Coordenação da Capital do SEPE-RJ, na Gestão 2012-2015 afirma:

“O acesso a essas vagas é... Uma questão mais séria. É... Quando a SEEDUC acaba gerenciando toda essa parte da matrícula. Então, assim, é... Não deixando abrir turmas. Eu... Eu tenho uma escola que a direção tinha trinta alunos, já, listados para matricular e a SEEDUC não permitia abrir turmas, a abertura de turmas” (SANTANA, 2018, p. 4).

A percepção dos diretores do SEPE-RJ se confirma ao ser confrontada com os números trazidos pelo levantamento realizado pelo MPRJ (RIO DE JANEIRO, 2017b). É nítida a contradição entre as promessas realizadas pela SEEDUC/RJ, por meio do Decreto Estadual Nº 42.793/2011, de levar a educação à novos patamares e valorizar o servidor público e a materialidade expressa no enxugamento da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro.

Portanto, o Decreto Estadual Nº 42.793/2011 é mais um dos instrumentos para dar seguimento à liofilização administrativa da SEEDUC/RJ. Em seu bojo traz as ideologias do capital para a mediação do conflito de classes, diante da redução da oferta de educação e da intensificação da precariedade do trabalho docente, qual seja: a NGP e a noção de competências. Estas ideologias objetivam ofuscar os reais propósitos da SEEDUC/RJ e criar condições para a materialização

do projeto educativo enxuto para os segmentos mais precários da classe trabalhadora.

CONCLUSÃO

Tomar a escola como objeto de estudo da reforma do Estado e da reforma gerencial da administração não é um esforço trivial, pois a educação pública ao mesmo tempo que é alvo do movimento orgânico do capital no redirecionamento o uso do fundo público para o financiamento da grande empresa capitalista, também é, também aparelho do Estado capitalista na disseminação da ideologia neoliberal. É por meio da escola que se dissemina as novas formas de mediação entre Estado e sociedade no contexto neoliberal, mediado pela Terceira Via.

Desta forma, ao mesmo tempo em que a educação é objeto das políticas públicas para enxugar os gastos sociais do Estado, é aparelho privado de hegemonia na disseminação do conjunto de ideologias do modo de regulação neoliberal. Neste sentido, a noção de competências é invocada para conformar os trabalhadores da educação, ao mesmo tempo em que estes formam o conjunto da classe trabalhadora para novo tipo de padrão de sociabilidade. A questão, para o grande capital é: como lidar com o aguçamento das contradições, em vista do enxugamento nas unidades escolares, evitando que os professores explicitem as contradições aos alunos, capturando a subjetividade dos professores para as reformas administrativas e formar alunos para a sociabilidade neoliberal. A complexidade desta questão explica a emergência de inúmeros mecanismos de controle ideológico e econômico da escola na atualidade. Neste contexto, a noção de competências emerge como controle econômico, na gestão do pessoal e como ideologia para a escola enxuta. É para conta destas contradições que se editam normas, no âmbito do Estado, como o Decreto Estadual Nº 42.793/2011. Por meio deste objeto, explicitamos como o capital age, por meio do Estado, para criar conformação psicofísica, ética e moral para a nova morfologia do trabalho no século XXI e ajustar a gestão do conhecimento às demandas de competitividade e produtividade da empresa capitalista, na atual etapa da acumulação.

Concluimos que está em curso a reforma do Estado no âmbito do estado do Rio de Janeiro, por meio da reforma da administração pública aos moldes gerencialistas. Esta reforma é assumida, explicitamente, no “*Plano de Gestão 2007-2010*” do governo Sérgio Cabral como política de Estado. A reforma do Estado se configura como movimento orgânico do capital, de caráter conservador-progressista, para adequar o Estado e o conjunto da sociedade às condições renovadas de produção e reprodução da vida material. O movimento orgânico do capital se caracteriza pelo que Gramsci (2014) denomina de liberismo, qual seja, a adoção de um novo programa por meio de reformas legislativas e pela coerção com fins de readequar a renda nacional. Esta tese vai ao encontro do afirmado por SOUZA (Cf.: 2015; 2016; 2017; 2018), de que a reforma do Estado objetiva redirecionar o uso do fundo público de forma a intensificar o financiamento da grande empresa capitalista, como saída encontrada pelo capital para retomar as bases de acumulação corroídas pela crise orgânica do capital, a partir do fim de 1960.

Na educação, a Reforma do Estado se materializa na reforma da administração pública, pela adoção do programa da NGP, no lugar da administração burocrática. Junto ao ideário da NGP, a noção de competências é implementada na educação pública pela adoção da Pedagogia das Competências como pedagogia política do capital. NGP e Pedagogia das Competências constituem a base ideológica com vistas a dar legitimidade à liofilização administrativa (ANTUNES, 2018) e para entrada de empresas privadas na educação pública.

Na Secretaria de Estado de Educação, a reforma gerencial tem impactos na oferta de educação pública que se materializam desde 1987, por meio da extinção de vagas para matrícula na Educação Básica, processo denominado pela SEEDUC-RJ de “municipalização” que se estende ao longo de 30 anos, qual seja: o encerramento de vagas, primeiramente, na Educação Infantil, à pretexto da transferência dos alunos para as redes escolares municipais e, posteriormente, em todo o Ensino Fundamental e Médio. De 1987 à 2017, o fechamento de vagas na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro ocorre continuamente, sendo regido por Resoluções da SEEDUC e por Leis Estaduais, em que pese a tentativa de frear

esse processo, seja por meio da resistência do SEPE-RJ e do MPRJ, a municipalização prossegue, reduzindo drasticamente a oferta de Educação Básica em todos os segmentos e modalidades de ensino, com mais ênfase no Ensino Fundamental, Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos (PAES, 2018; RIO DE JANEIRO, 2017).

Entre 2007 a 2017, ou seja, no governo Sérgio Cabral, o enxugamento da SEEDUC-RJ se intensifica drasticamente, ganhando organicidade e refinamento ideológico, em especial com a atuação de Wilson Risolia. Este secretário é responsável por uma série de ações que resultam no enxugamento da máquina administrativa, por meio da introdução de instrumentos de controle curricular e gestão de pessoal, entre eles: a GIDE, o “*Currículo Mínimo*” e o “*Matrícula Fácil*”. Estes instrumentos, dão maior controle para a SEEDUC da gestão dos funcionários, bem como da política pedagógica.

O Decreto Estadual Nº 42.793/2011 emerge como instrumento de gestão e paralelamente introduz de forma orgânica, na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, a pedagogia política do capital em tempos de crise, qual seja a Pedagogia das Competências. O “*Currículo Mínimo*”, instituído pelo Decreto, é fundamental na legitimação do ensino por competências e na materialização de uma *escola enxuta para o precariado*, qual seja: um projeto educativo, na ótica do capital (SOUZA, 2002), fornecido por um número reduzido de escolas com uma matriz curricular mínima, voltado à subjetivação da subalternidade e o escamoteamento das desigualdades, por meio do discurso do combate às “diferenças”. Neste sentido, a legitimação da noção de competências na educação pública estado do Rio de Janeiro e sua vinculação à parâmetros de “qualidade total”, são fundamentais para a captura da subjetividade e o consentimento ativo de ampla maioria dos professores para o processo de enxugamento ocorrido na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, pois, de acordo com a ideologia das competências, o professor deve ensinar em qualquer condições, em que pese a falta de financiamento público (PERRENOUD, 1999; 2000; 2001).

As formas de resistência tradicionais têm sido pouco eficazes, fato que fica evidente diante da incapacidade da resistência organizada, pelo SEPE-RJ, por

meio de greves, em frear esse processo, no máximo diminuindo sua velocidade. Mas falta a compreensão orgânica das reformas gerenciais e da noção de competências que lhe permitam elaborar uma política mais ampla para resistir a esta assertiva do capital.

Diante da política do Estado em defesa dos ganhos do grande capital, qual seja, o redirecionamento do fundo público apontado por Souza (2017; 2018a; 2018b) para o financiamento da grande empresa capitalista, fica evidente os limites da democracia burguesa, onde as vias de uma saída conciliatória entre capital e trabalho se tornam uma possibilidade cada vez mais distante.

O caráter relativamente permanente e organizado leva a conclusão que o conjunto de reformas na educação pública constituem movimento orgânico (GRAMSCI, 2014M p. 37) do capital para modificar a distribuição da renda nacional, por meio de programas econômicos, implementados pelo Estado que caracterizam o que Gramsci denomina de liberismo (2014 p. 47-48).

Frente ao estreitamento das possibilidades civilizatórias do capital, o conjunto da classe trabalhadora deve se organizar em torno de projeto educativo na ótica do trabalho (SOUZA, 2002). Projeto educativo que forme para a libertação das amarras do trabalho alienado, ou seja, projeto para além do capital.

Acreditamos que os dados apresentados neste trabalho tornam evidentes os reais propósitos da educação capitalista, qual seja, educar para o trabalho alienado/estranhado e dificultar a tomada de consciência da classe trabalhadora da sua posição nas relações de produção. Esperamos contribuir para a libertação dos trabalhadores ao explicitar as contradições entre o discurso e a materialidade contidos no Decreto Estadual Nº 42.793/2011.

REFERÊNCIAS

FONTES PRIMÁRIAS

FRANÇA, Vicente Vaz. **Vicente Vaz França**, Membro da Coordenação do Interior do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEPE-RJ), na gestão 2012-2015: depoimento. [em 06/09/2018]. GTPS – Igor Andrade da Costa. Nova Iguaçu: GTPS, 2018. Arquivo sonoro de tipo .mp3, de 46.408KB, com duração de 32' 59".

MARTINS, Beatriz Pelosi. **Beatriz Pelosi Martins**, Diretora de Pesquisa e Orientação Curricular, da Subsecretaria de Gestão de Ensino da SEEDUC (2009-2012): depoimento. [em 21/08/2018]. GTPS – Igor Andrade da Costa. Nova Iguaçu: GTPS, 2018. Arquivo sonoro de tipo .flac, de 161.217.601bytes, com duração de 46' 24".

PAES, Emiliano Brunet Depolli. **Emiliano Brunet Depolli Paes**, Promotor de Justiça da 2ª Promotoria de Justiça de Tutela Coletiva de Educação do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro: depoimento. [em 29/10/2018]. GTPS – Igor Andrade da Costa. Nova Iguaçu: GTPS, 2018. Arquivo sonoro de tipo MP3, de 65.025.171 bytes, com duração de 45' 09".

SANTANA, Dorotea Frota. **Dorotea Frota Santana**, Diretora do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ), na gestão 2012-2015, membro da Coordenação da Capital: depoimento. [em 12/10/2018]. GTPS – Igor Andrade da Costa. Nova Iguaçu: GTPS, 2018. Arquivo sonoro de tipo .mp3, de 53.256.192 bytes, com duração de 36' 58".

TRENTINO, Alex Sandro da Silva. **Alex Sandro da Silva Trentino**, Diretor do Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ), na gestão 2012-2015, membro da Coordenação Geral: depoimento. [em 18/09/2018].

GTPS – Igor Andrade da Costa. Nova Iguaçu: GTPS, 2018. Arquivo sonoro de tipo WAV, de 34.840.576 bytes, com duração de 24' 11”.

FONTES SECUNDÁRIAS

ALANIZ, Erika Porceli. Competência ou qualificação profissional: noções que se opõem ou de complementam? REUNIÃO ANUAL DA ANPED, XXV, 29 de setembro a 02 de outubro de 2002, Caxambu/MG. **Anais...Caxambu (MG):2000**. Disponível em: <http://25reuniao.anped.org.br/erikaporcelialanizt09.doc> . Acesso em: 02 jun. 2018.

ALGEBAILLE, Eveline Bertino. Escola Pública e Pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil. 2004. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal Fluminense. Niterói (RJ), 2004.

ANDRADE, Flávio Anício. (Con)formação para um trabalho competente: a reforma do ensino médio no Brasil (1998-2002). 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED 21 a 24 de novembro de 2004, Caxambu/MG. **Anais...Caxambu (MG):2000**. Disponível em: 27reuniao.anped.org.br/gt09/t098.pdf. Acesso em: 02 jun. 2018.

ANTUNES, Ricardo L. C. **O Caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova Morfologia do Trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005. 135 p.

_____. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços da era digital. São Paulo: Boitempo, 2018. 325 p.

_____. **Os sentidos do trabalho**. 2. Ed. São Paulo: Boitempo, 2009. 528 p.

ANTUNES, Ricardo; Pinto, Geraldo A. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização fordista. São Paulo: Cortez, 2017. 117 p.

APAP, Georges; AZZIMONTI, Francesco; BÉAL, Yves (et al.). **A construção dos saberes e da cidadania**: da escola à sociedade. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002. 254 p.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Desenvolvimento de Competências Profissionais: as incoerências de um discurso**. 2001. 207 f. Tese (Doutorado)- Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte (MG), 2001.

ARNAUD, Benedita Ferreira. **A reforma da educação profissional de nível técnico: o currículo por competências – Um estudo na Escola Agrotécnica do Cajueiro**. 2007. 138f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande (PB), 2007.

BANCO MUNDIAL (BM). **Competências e Empregos: uma Agenda para a Juventude**. Síntese de constatações, conclusões e recomendações de políticas. 2018. Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2018/03/Banco-Mundial-Competencias-e-Empregos-uma-agenda-para-a-juventude.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2019.

BARBOSA, Rita de Cássia Ribeiro. **Liberalismo e reforma educacional: os Parâmetros Curriculares Nacionais**. 2000. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2000.

BEZERRA, Maria de Lourdes de Oliveira. **Formação integrada: mudança ou continuidade no ensino médio do Paraná?** 2010. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina (PR), 2010.

BRAGANÇA Jr., Anízio. **O estado e as políticas educacionais do governo Aécio Neves (2003-2010): uma análise a partir da reforma do Ensino Médio mineiro**. 2011. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia (MG), 2011.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. **Parecer 15 de 01 de junho de 1998**. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino Médio. Brasília (DF): Presidência da República: Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação, [1998]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf . Acesso em: 01 dez. 2018.

____. **Decreto Nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília (DF): Presidência da República, [2007]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm.

Acesso em: 19 abr. 2018

____. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília (DF): Presidência da República, [2018]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm . Acesso em: 01 mar. 2018.

____. **Lei Nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília (DF): Presidência da República, [2007]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm . Acesso em: 28 jun.2018.

____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília**: Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995. Brasília (DF): Presidência da República: Câmara da Reforma do Estado [1995]. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-ficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf> . Acesso em: 19 abr.2018.

____. Portal do Ministério da Educação. **Escolas do PROEP formam mais de 176 mil estudantes**. Brasília (DF): Presidência da República: Ministério da Educação [2005]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/209-564834057/4091-sp-1330480835> . Acesso em 08 out. 2017.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma do Estado para a cidadania**: a reforma gerencial brasileira na perspectiva internacional. São Paulo: Ed. 34; Brasília: ENAP, 1998. 368p.

BRESSER-PEREIRA; SPINK, Peter K. (Org.). **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Tradução: Carolina Andrade. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001. 316p.

CATANI, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, João Ferreira de; DOURADO, Luiz Fernandes. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 75, p. 67-83, Agosto/2001.

CIAVATTA Maria; RAMOS Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, V. 17, n. 49, p.11-37, jan.-abr. 2012.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO para Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo. Cortez; Brasília: MEC, UNESCO, 1998.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **A sociedade pós-capitalista**. Tradução de Nivaldo Montigelli Jr. São Paulo: Pioneira, 1993.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 272 p.

FERREIRA, Washington Aldy. **O currículo de Geografia: uma análise do documento de Reorientação Curricular da SEE-RJ**. 2009.154 f. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Programa de Pós-Graduação em Geografia Humana, Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

FERRIN, Eliana Maria. **O currículo de geografia do Ensino Médio das escolas públicas estaduais de São Paulo: implicações do uso de competências**. 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba (SP), 2015.

FONSECA, Aparecida Maria. **Reformas educacionais nos anos noventa no estado de Minas Gerais: o Projeto Pró-qualidade.** Uberlândia (MG): 2006. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia (MG), 2006.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história.** Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ. 2. Ed., 2010.388 p.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. **A Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física na Escola Capitalista.** 2012. 264 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 2012.

GAMA, Carlos Alberto Machado da. **Reestruturação produtiva e a reforma da educação profissional: o Decreto 2208/97, trajetória e posições no CEFET Campos.** 2004. 113p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói (RJ), 2004.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1987. 206 p.

GRAMSCI, Antonio. Americanismo e fordismo. In: _____. **Cadernos do Cárcere.** Trad. Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 5ª Edição, 2015a. Vol IV. p. 239-282.

_____. Breves notas sobre a política de Maquiavel. In: _____. **Cadernos do Cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 6ª Edição, 2014. Vol III. p. 11-112.

_____. Introdução ao estudo da filosofia. In: _____. **Cadernos do Cárcere.** Trad. Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 8ª edição, 2015b. Vol. I. 494 p. 83-227.

GRIMALDI, Emiliano; SERPIERI, Roberto e TAGLIETTI Danilo. Jogos da verdade: a nova gestão pública e a modernização do sistema educacional italiano. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 759-778, jul.-set., 2015.

GUIDDENS, Anthony. **A terceira via**: Reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. 2ª tiragem. Rio de Janeiro: Record, 1999. 173p.

GUIMARÃES, Betânia Duarte. **Neo-tecnicismo no currículo por competências: a experiência da escola do SEBRAE**. Orientadora: Antônia Vitória Soares Aranha. 2004. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**. Tradução Rogério Bettoni. São Paulo: Boitempo, 2016. 297 p.

_____. **Condição Pós-Moderna**. 25ª edição. São Paulo (SP): Loyola, 2014. 333 p.

HOBBSAWM, Eric J. **A Era dos Extremos**: o breve século XX: 1914-1991. Tradução: Marcos Santarrita. São Paulo Cia. de Letras, 1995.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Reorganização Gerencialista da Escola e Trabalho Docente. **Educação: Teoria e Prática**, Vol. 21, n. 38, p. 59-78, out/dez-2011.

IBGE. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Brasil em Síntese**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 01 dez. 2018.

JORNAL DO BRASIL. **Educação lança Currículo Mínimo nas unidades de ensino do Rio**. Rio de Janeiro: 2011. Disponível em: www.jb.com.br/rio/noticias/2011/02/11/educacao-lanca-curriculo-minimo-nas-unidades-de-ensino-do-rio/ >>, acesso em 06/09/2016.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. 250 p.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Exclusão includente e inclusão excludente**: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís

(Org.). *Capitalismo Trabalho e Educação*. 3ª ed. Campinas (SP): Autores Associados, HISTEDBR, 2005, 163 p. (Coleção educação contemporânea). Bibliografia: p. 77 – 97.

MACEDO, Jussara Marques de. **A mundialização do capital e seus reflexos nas políticas de formação de professores no período 1990-2010**. 2011. 474 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói (RJ), 2011.

_____. Direito à educação no Brasil. **RTPS – Revista Trabalho Política e Sociedade**, Vol.1, nº 01, p. 41-60, jul.- dez./2016.

_____. **Formação para o trabalho docente**. Curitiba: Appris, 2017. 303 p.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A institucionalização da lógica de competências no Brasil. **Pró-Posições**. Vol. 13, nº1 (37) – jan./abr. 2002.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Usos sociais do trabalho e da noção de competência. In: HIRATA, Helena e SEGNINI, Liliana (Org.). **Organização, Trabalho e Gênero**. São Paulo: Senac, 2007. p-277-312.

MARQUES, Aline Rabelo. **Neoliberalismo educativo no contexto do desenvolvimento curricular da escola básica (1998- 2013)**. 2016. 224 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de Ciências Humanas e Sociais, Campus de Campo Grande, Campo Grande (MS), 2016.

MARQUES, Daniele Luciano. **Entre a escola unitária e a mercadológica: a trajetória para o mundo do trabalho dos egressos das EEEPs do Ceará**. 2016, 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2016.

MARTINS, André Silva; Neves Lúcia Maria W.; MELO, Adriana A. S. de [*et alii*] (Org.). **Educação Básica: tragédia anunciada?** São Paulo: Xamã, 2015, 208 p.

MARTINS, Tatiana Carence. **Ressonâncias do processo de Bolonha e discurso das competências: o projeto tuning América Latina**. Orientadora: Profª. Drª. Gladys

Beatriz Barreyro. 2015. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução: Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **O Capital**: Crítica da economia política, livro terceiro: o processo global de produção capitalista, volume IV. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. 33ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____. **O Capital**: Crítica da economia política: livro I. Tradução: Reginaldo Sant'Anna. 33ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

_____. Prefácio Para a Crítica da Economia Política. In: **Obras escolhidas em três tomos**. Tradução: José Barata-Moura, Álvaro Pina e Eduardo Chitas. Lisboa: Avante – Progresso, 1982. Tomo I. p. 529 – 533.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução: Álvaro Pina. São Paulo: Expressão Popular, 2009. 128 p.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto Do Partido Comunista. In: **Obras escolhidas em três tomos**. Tradução: José Barata-Moura, Álvaro Pina e Eduardo Chitas. Lisboa: Avante – Progresso, 1982. Tomo I. p. 95 – 105.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... Sim, mas como?** Tradução: Vanise Dresch. 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 193 p.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Tradução: Francisco Raul Cortejo [et al.]. 2ª Edição. São Paulo: Boitempo, 2011. 155 p.

_____. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2ªed. São Paulo: Boitempo, 2008. 124 p.

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição** Tradução: Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. 1ª Ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MILLEN NETO, Álvaro Rego. **A dinâmica curricular da educação física na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro**. 2013. 209 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Instituto de Educação Física e Desportos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação no futuro**. Tradução> Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica: Edgard Assis de Carvalho. 6º ed. São Paulo: Cortez; Brasília (DF): UNESCO, 2002. 115 p.

MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. A competência e a qualificação: conceitos historicamente construídos para atender interesses de classe. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, XXVI, de 05 a 08 de outubro de 2003, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu (MG): 2000. Disponível em: <http://www.26reuniao.anped.org.br/trabalhos/armindarachelbotelhomourao.rtf> Acesso em: 02 jun. 2018.

NEVES Lúcia Maria W (Org.); MARTINS, André Silva. **A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010. 223 p.

NEVES, Lúcia M. W.; PRONKO, Marcela A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento do mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. 204 p.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégia do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. 312 p.

_____. As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, XXVII, 21 a 24 de novembro de 2004, Caxambu/MG. **Anais...**Caxambu (MG):2000. Disponível em: <http://www.27reuniao.anped.org.br/textosgt05.htm> . Acesso em: 02 jun. 2018.

OLIVEIRA Ramon de. Ensino médio e educação profissional – reformas excludentes. **Educar**, Curitiba, n. 20, p. 279-298, 2002.

PAULO-NETTO, José. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. 93 p.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001. 230 p.

_____. **Construir competências desde a escola**. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 90 p.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 192 p.

PONTES, Iara Manata. **Reforma Educacional e interesses capitalistas**: gestão da Qualidade Total e Teoria do Capital Humano. 2002. 786 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 2002.

PORTAL INEP. Resumos e resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2012-2017. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Base de dados da Educação Básica**. 2012-2017. Brasília (DF): Ministério da Educação: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, [2018]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em: 05 jul. 2018.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 2ª Edição. São Paulo: Editora Cortez, 2002. 320 p.

_____. Reforma da educação profissional: contradições na disputa por hegemonia no regime de acumulação flexível. **Trab. Educ. Saúde**, v. 5 n. 3, p. 545-558, nov. 2007/fev. 2008.

RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do Ensino por Competências: Problemas e Alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 605-628, maio/ago. 2010.

RIO DE JANEIRO (Estado). **“Prêmio Gestão Escolar” abre inscrições**. Rio de Janeiro: Poder Executivo: Subsecretaria de Comunicação Social, 25 mar. 2013. Disponível em: <http://www.sea.rj.gov.br/web/imprensa/exibeconteudo?article-id=1504237>. Acesso em 01 jul. 2018.

____. **Decreto N.º 25.959 de 12 de janeiro de 2000.** Institui o Programa Estadual de Reestruturação da Educação Pública – Programa Nova Escola e dá outras providências. Rio de Janeiro: Poder Executivo, 12 jan. 2000. Rio de Janeiro: Poder Executivo, 12 jan. 2000. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/decest.nsf/a912a1deb5407d36832569d0006f99d9/017a484213a0913603256c37006112ba?OpenDocument>. Acesso em: 05 abr. 2018.

____. **Decreto Nº 42.793, de 06 de janeiro de 2011.** Estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) e dá outras providências. Rio de Janeiro: Poder Executivo, 06 jan. 2011. Disponível em: <http://pielegisla.blogspot.com.br/2011/01/>. Acesso em 03 set. 16.

____. **Inscrições abertas para o Projeto Autonomia 2010.** Rio de Janeiro: Poder Executivo: Secretaria de Estado de Educação, 26 fev. 2010. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=175459>. Acesso em: 01 dez. 2019.

____. **Lei Nº 4528, DE 28 de março de 2005.** Estabelece as diretrizes para a organização do sistema de ensino do estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Poder executivo, 28 mar. 2005. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/c54d45eaf75d9ffb83256fd60065e520?OpenDocument>. Acesso em: 01dez. 2018.

____. Ministério Público do Rio de Janeiro. Centro de Apoio Operacional das Promotorias de Justiça de Tutela Coletiva de Proteção à Educação. Informação Técnica-Jurídica nº 001/2017/CAO EDUCAÇÃO MPRJ. Educação Básica. Ensino Fundamental. Municipalização integral da oferta. Inconstitucionalidade. Desequilíbrio do sistema de divisão de responsabilidades definido pela CRFB/88. Isenção do Estado do Rio de Janeiro que não se justifica. Imposição de ônus financeiro excessivo aos Municípios. Prejuízos à universalização do atendimento, ao alcance do padrão mínimo de qualidade de ensino e à valorização do magistério pelas redes municipais de ensino. Rio de Janeiro, 17 de outubro de 2107. **Lex:** Informação Técnico-Jurídica do MPRJ, Rio de Janeiro, 2017b. 34 p.

_____. **Plano de Gestão Estratégica do Governo do Rio de Janeiro 2007-2010.**

Rio de Janeiro: Secretaria de Planejamento e Gestão. 2007a. 122 p.

_____. Resolução SEEDUC Nº 5532 de 28 de julho de 2017. Regulamenta as ações de adequação da oferta de Educação Básica em escolas da Secretaria de Estado de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro:** parte 1: Poder Executivo: Secretaria de Estado de Educação, Rio de Janeiro, ano 41, nº140, p. 16. 31 jul. 2017d.

_____. **Projeto Reorientação Curricular.** Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação. 2005. Disponível em: http://www.curriculo-uerj.pro.br/imagens/docPub/04_histori_184.pdf. Acesso: 09 abr. 2019.

_____. Resolução SEEDUC Nº 5549 de 23 de agosto de 2017. Estabelece critérios para a municipalização do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências. Rio de Janeiro. **Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro:** parte 1: Poder Executivo: Secretaria de Estado de Educação, Rio de Janeiro, ano 41 nº 159, p. 13. 23 ago. 2017c.

_____. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Currículo Mínimo 2013.** Rio de Janeiro: Poder Executivo: Secretaria de Estado de Educação, 2013. Disponível em: http://www.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=5c3c7b44-9c42-4cc2-bed1-85b10a7754d4&groupId=91317. Acesso em 05 abr. 2018.

_____. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Currículo Mínimo 2012.** Rio de Janeiro: Poder Executivo: Secretaria de Estado de Educação, 26 fev. 2018. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=5776111> . Acesso em: 01 dez. 2019.

RISOLIA, Wilson. **Sócio na FALCONI Consultores de Resultado.** 2018. Post do *LinkedIn*. Disponível em: <https://www.linkedin.com/in/wilson-risolia-99238a109/> Acesso em: 05 jul. 2018.

RODRIGUES, Denise Dalmas. **A experiência de integração curricular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso- Campus Cárceres.**

2010. 79 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica (RJ), 2010.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (org.). **Saberes e competências: o uso de tais noções na empresa e na escola.** Tradução: Patrícia Chittoni Ramos e equipe do ILA-PUC/RS sob a supervisão de Julieta B. R. Desaulniers. Campinas (SP): Papyrus, 1997. 207 p.

ROSATO, Tatine P. de; OLIVEIRA Ozerina Victor de. Da cultura da performatividade à construção de identidades de gênero performáticas: um flerte entre as teorias de Butler e Ball. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, XXXIII, Caxambu (MG). **Anais...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/P%C3%B4stes%20em%20PDF/GT12-6501--Int.pdf>. Acesso em: 28 out. 2017.

SAMPAIO, Carlos Thiago Gomes. **A pedagogia das competências como política curricular do ensino médio na rede pública do Estado do Rio de Janeiro: a hegemonia da formação flexível?** 2014. 99 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Pesquisa em educação: Métodos e epistemologias.** 2ª edição. Chapecó (SC): Argos, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11ª ed. 1ª reimpressão. Campinas (SP): Autores Associados, 2012. 137 p. (Coleção educação contemporânea).

SILVA, Jadilson Miguel da. **Reformas pró-capital na educação escolar: a reestruturação do ensino médio pelo programa de Educação Integral de Pernambuco.** 2013. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SINGER, Paul. **O capitalismo**: sua evolução, sua lógica e sua dinâmica. São Paulo: Moderna, 1987. 86 p.

SOARES, Marcos de Oliveira. **Novo paradigma produtivo e os parâmetros curriculares nacionais de geografia**. São Paulo: 2011. 192 f. Tese [Doutorado em Geografia] – Pós-Graduação em Geografia Humana do Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

SOUSA, Ana Paula Ribeiro de. **A reforma do ensino médio**: interfaces entre o pensamento neoliberal e a política educacional no Brasil na década de 1990. 2008. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís (MA), 2008.

SOUZA, José dos Santos. A formação do trabalhador no contexto da reconfiguração do trabalho, da produção e dos mecanismos de mediação do conflito de classe. **Revista Contemporânea de Educação**, vol.10 n. 20, p. 50-66, julho/dezembro de 2015.

_____. Crise orgânica do capital, recomposição burguesa e intensificação da precariedade do trabalho docente: fundamentos sócio-históricos da (des)configuração do trabalho docente. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, XXXVIII, 01 a 05 de outubro de 2017, UFMA, São Luís/MA. **Anais...** São Luís (MA): 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/sessoes_38anped_2017_4_desconfiguracao_do_trabalho_docente_texto_jose_dos_santos.pdf . Acesso em: 01 mar.2018.

_____. Estado, sociedade civil e políticas públicas para a formação humana no capitalismo: algumas referências analíticas acerca da política educacional. In: SARTÓRIO, Lúcia. A. V.; LINO, Lucília A.; SOUZA, Nádia M. P. (Orgs.). **Política Educacional e Dilemas do Ensino em Tempo de Crise**. São Paulo: Livraria da Física, 2018a.

_____. Gerencialismo. In: SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte. **Organização Institucional e Acadêmica na Expansão da Educação Superior: Glossário**. Rio de Janeiro: Publit, 2016. p. 182-187.

_____. Mediação entre a escola e o novo mundo do trabalho na formação de técnicos de nível médio. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, vol. 16 n. 1, p. 123-140, janeiro/abril de 2018b.

_____. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil: anos 90**. Campinas (SP): Autores Associados, 2002. 223 p.

TAVARES, Moacir Gubert. **Formação de trabalhadores para o meio rural: os impactos da reforma da educação profissional no ensino técnico agrícola**. 2004. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

VEIGA, Célia Cristina Pereira da Silva. **Reforma Administrativa do Estado, Segurança Pública e Formação de Soldados da PMERJ**. Orientador: José dos Santos Souza. 2016. 361 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu (RJ), 2016.

VERONEZ, Luiz Fernando Camargo *et alli*. Diretrizes curriculares da educação física: reformismo e subordinação ao mercado no processo de formação. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 809-823, out./dez. 2013.

VICTER, Wagner. O Ensino Médio Integral. In: **Jornal O Dia**, 26 ago. 2018. Disponível em: <https://odia.ig.com.br/opiniao/2018/08/5569435-ensino-medio-integral.html>. Acesso em: 18 abr. 2019.

APÊNDICE

QUADRO DE DADOS A SEREM LEVANTADOS POR SUJEITO ENTREVISTADO

ENTREVISTADO	OBJETIVO DA ENTREVISTA	DADOS A LEVANTAR
Diretor(a) do SEPE	Obter dados acerca da reação do SEPE diante dos impactos da reforma gerencial empreendida pela SEEDUC/RJ no governo Sérgio Cabral.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Verificar os impactos no trabalho docente ○ Verificar os impactos no acesso à educação ○ Verificar os impactos do Currículo Mínimo na gestão do ensino ○ Verificar a existência de um projeto contra hegemônico da classe trabalhadora
Diretor(a) de Pesquisa e orientação curricular da SEEDUC/RJ 2009-2012	Obter dados sobre os pressupostos políticos, econômicos e pedagógicos contidos no “ <i>Currículo Mínimo</i> ”.	<ul style="list-style-type: none"> ○ Verificar os antecedentes que inspiraram o Currículo Mínimo ○ As razões que levaram a escolha da Pedagogia das Competências ○ As motivações que levaram a preocupações com os resultados ○ Verificar os resultados esperados com a implementação do Currículo Mínimo ○ Verificar a concepção de “qualidade” defendida pela SEEDUC ○ Verificar o tipo de trabalhador que a SEEDUC pretende formar
Promotor(a) do Ministério Público	Obter dados acerca da ação do Ministério Público estadual (MP) para a garantia do direito a educação dos alunos da rede estadual do Rio de Janeiro	<ul style="list-style-type: none"> ○ Levantar os motivos que provocaram a ação do MP diante da implementação das políticas gerencialistas da SEEDUC/RJ. ○ Levantar dados acerca dos impactos da ação da SEEDUC/RJ que comprometem a garantia do direito à educação ○ Levantar dados sobre a efetividade ação do MP para a garantia do acesso à educação ○ Levantar dados acerca da reação da SEEDUC/RJ em relação às medidas tomadas pelo MP



Roteiro de entrevista DIREÇÃO DO SEPE

Hoje, às ___h e ___min. do dia 18 de setembro de 2018, entrevistamos _____, Diretor(a) do Sindicato dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro durante a gestão 2012-2015, membro da Coordenação Geral. Nosso objetivo é coletar dados sobre a percepção do SEPE acerca dos impactos da reforma gerencial e curricular no trabalho docente, no acesso à educação básica e na gestão do ensino, bem como sobre seu projeto de sociedade e de educação.

1. Boa tarde! No período de 2012 a 2015 você era da Direção Central do SEPE-RJ?
2. O que te levou a militar no SEPE?
3. Durante o tempo em que esteve na direção no SEPE-RJ, você notou melhorias nas condições de trabalho dos professores da rede estadual em decorrência da luta sindical?
4. Desde o governo Sérgio Cabral, a SEEDUC vem passando por profunda reforma administrativa. Em sua opinião, esta reforma tem impactos na qualidade do trabalho docente?
5. Em relação ao direito à educação, você acredita que essa reforma teve impactos?
6. Em sua opinião, qual foi o nível de ensino mais afetado pelas políticas do governo Sérgio Cabral?
7. Você sabe informar se o número de estudantes matriculados aumentou desde o governo Sergio Cabral?
8. E quanto ao número de estabelecimentos escolares, você sabe informar se houve aumento desde o governo Sergio Cabral?
9. Durante o Governo Sérgio Cabral, você percebeu aumento da procura ao SEPE-RJ por parte de professores da Rede Estadual de Ensino?
10. [Se ocorreu], você poderia citar os principais problemas que levaram os esses professores a recorrerem ao SEPE-RJ?
11. E em relação aos profissionais de apoio, você percebeu algum aumento na procura pelo SEPE-RJ nesse mesmo período?
12. [Se ocorreu], os problemas que eles apontavam eram os mesmos dos professores?
13. Você lembra se o SEPE_RJ recorreu ao judiciário para enfrentar os problemas decorrentes das reformas gerenciais na Rede Estadual de Ensino?
14. Você sabe do que tratou o Decreto nº 42.793/2011?

15. Qual a avaliação da diretoria do SEPE na época de 2011-2014 acerca desse Decreto nº 42.793/2011?
16. Em sua opinião, este Decreto teve algum efeito positivo na gestão da rede estadual de ensino?
17. Em que consiste a proposta curricular do Governo Sérgio Cabral intitulada de “*Currículo Mínimo*”?
18. Qual a avaliação feita pelo SEPE-RJ na época em que se deu a implementação do “*Currículo Mínimo*”?
19. Em sua opinião, quais foram os impactos do “*Currículo Mínimo*” na gestão do ensino e aprendizagem na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro?
20. Que proposta curricular o SEPE-RJ apresentou à sociedade como alternativa ao “*Currículo Mínimo*” implantado pelo Governo Sérgio Cabral?
21. Você se lembra se o SEPE-RJ foi procurado por algum órgão público para fornecer informações acerca dos impactos das reformas na educação implementadas pela SEEDUC?
22. Na sua opinião, as reformas desencadeadas na SEEDUC durante o Governo Sérgio Cabral tinham que objetivos?
23. Como era a relação entre o SEPE e a SEEDUC durante o governo Sérgio Cabral?
24. Você se lembra se SEEDUC havia consultado o SEPE-RJ antes ou durante a implementação das reformas gerenciais e curriculares?
25. Em sua opinião, as ações do governo Sérgio Cabral na educação tiveram algum efeito positivo na qualidade da educação estadual ou no trabalho docente?
26. Você gostaria de acrescentar algo que não foi perguntado e que julga relevante?
27. Você me autoriza a utilização do conteúdo desta entrevista como dados de pesquisa científica, bem como sua publicização em parte ou no todo, por meio de comunicações em eventos e/ou em periódicos científicos?



Roteiro de entrevista SEEDUC-RJ

Hoje, às ___h e ___min. do dia ___ de _____ de 2018, entrevistamos Beatriz Pelosi Martins, Diretora de Pesquisa e Orientação Curricular da SEEDUC/RJ (2009-2012). Nosso objetivo é coletar dados sobre os pressupostos políticos, econômicos e pedagógicos da proposta de “*Currículo Mínimo*” implementada pelo Governo Sérgio Cabral.

1. Bom dia! A Sr.^a ocupou a função Diretora de Pesquisa e Orientação Curricular da SEEDUC/RJ em que período?

Beatriz:

2. O que faz uma Diretora de Pesquisa e Orientação Curricular da SEEDUC/RJ?
3. A Sr.^a gostava dessa experiência?
4. Qual sua opinião sobre a iniciativa do Governo Sérgio Cabral de implementar uma nova proposta curricular na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro?
5. Por que o nome dessa proposta é “*Currículo Mínimo*”?
6. O “*Currículo Mínimo*” está focado em resultados, em competências e habilidades, naquilo que o aluno deve ser capaz de saber e fazer ao término de cada ano letivo. Por que o “*Currículo Mínimo*” tem este foco?
7. A Sr.^a saberia informar se o “*Currículo Mínimo*” se baseou em alguma experiência precedente de alguma outra rede pública de ensino?
8. Naquela ocasião, que resultados a SEEDUC/RJ esperava atingir a partir da implementação do “*Currículo Mínimo*”?
9. Na sua avaliação, estes resultados foram atingidos?
10. Quais foram as principais dificuldades de implementação do “*Currículo Mínimo*”?
11. E quanto aos resultados esperados com a implementação do “*Currículo Mínimo*”, que desafios a Sr.^a apontaria como principais?
12. Em que pressupostos político-pedagógicos se baseia o “*Currículo Mínimo*” e qual a razão dessa opção?

13. Que os impactos eram esperados na qualidade da educação, a partir da implementação desta proposta curricular?
14. Em sua opinião, o “*Currículo Mínimo*” teve impactos na melhoria da aprendizagem dos estudantes?
15. Em sua opinião, quais seriam os impactos da reforma curricular do Governo Sérgio Cabral nas condições de empregabilidade e de geração de renda dos estudantes?
16. Que competências e habilidades os estudantes egressos do Ensino Médio da rede estadual de ensino devem ter?
17. Em sua opinião, a implantação do “*Currículo Mínimo*” contribui para a formação de competências e habilidades nos estudantes da Rede Estadual de Ensino que lhes garanta ingresso e permanência no mercado de trabalho?
18. Como a Sr.^a avalia a recepção dos professores ao “*Currículo Mínimo*”?
19. Em sua opinião, de que forma o “*Currículo Mínimo*” impactou os professores?
20. A Sr.^a gostaria de acrescentar algo que não foi perguntado e que julga relevante?
21. A Sr.^a me autoriza a utilização do conteúdo desta entrevista como dados de pesquisa científica, bem como sua publicização em parte ou no todo, por meio de comunicações em eventos e/ou em periódicos científicos?



Roteiro de entrevista

MINISTÉRIO PÚBLICO do estado do rio de janeiro

Hoje, às ___h e ___min. do dia ___ de _____ de 2018, entrevistamos o Promotor de Justiça Emiliano Brunet Paes, da 2ª Promotoria de Justiça de Tutela Coletiva de Educação do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro. Nosso objetivo é levantar dados acerca das ações do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro (MP-RJ) para a garantia do direito à Educação Básica.

1. Bom dia/ Boa tarde, o Sr. poderia nos explicar qual é a função do Ministério Público e o papel do promotor de justiça?
2. Qual é a função da 2ª Promotoria de Justiça de Tutela Coletiva de Educação no Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro?
3. A oferta de educação pública, no estado do Rio de Janeiro, tem sido impactada com o fechamento de turmas, turnos e escolas. Como a 2ª Promotoria de Justiça de Tutela Coletiva de Educação tem agido para a garantir da oferta de educação nas escolas públicas estaduais.
4. A Resolução SEEDUC Nº 5.549 de 2017 estabelece critérios para a municipalização das escolas estaduais e cria o “*Programa Estadual de Municipalização do Ensino Fundamental*” (PROMURJ). De acordo com os dados do MPRJ, as redes municipais têm tido condições estruturais suficientes para dar conta da quantidade de alunos que serão transferidos para as prefeituras?
5. A partir do início do PROMURJ, o MPRJ tem percebido um aumento de denúncias acerca da falta de oferta de vagas nas redes municipais?
6. Um dos setores mais sensíveis do Ensino Fundamental é a Educação de Jovens e Adultos, que se dá no turno da noite. Em que medida, a municipalização das escolas estaduais tem impactado este segmento de ensino?
7. A municipalização do 2º segmento do Ensino Fundamental tem sido um eixo central das políticas da SEEDUC, estas ações são realizadas com base na LDB 9.394 de 1996 que afirma que ao estado cabe prioritariamente a oferta de Ensino Médio. A posição dos promotores do MPRJ, na área de educação,

entende que esta prioridade justifica o fechamento e a municipalização de escolas estaduais?

8. A Resolução SEEDUC Nº 5.532 de 2017 regulamenta a adequação da oferta de educação básica, no Art. 13º, do referido decreto, é definido o conceito de terminalidade, ou seja, o encerramento gradual da oferta de vagas em determinado curso ou unidade. Em que medida este tipo de ação pode comprometer a garantia do direito à educação?
9. Quais segmentos de ensino têm sido mais impactados com os processos de terminalidade?
10. Esta promotoria destacaria alguma região do estado, município ou mesmo algum local da capital onde a política de terminalidade tem sido mais intensa?
11. Quais entidades tem recorrido ao MPRJ no sentido de garantir a oferta de educação pública diante do encerramento de vagas na rede estadual?
12. Na visão desta promotoria, pode-se dizer que as ações da SEEDUC são transparentes para a sociedade?
13. Desde o início do governo Sérgio Cabral até a atualidade, fundações privadas, organizações sociais e até empresas vem realizando parcerias com a SEEDUC. O Sr. tem conhecimento de alguma denúncia, nesta promotoria ou no MPRJ, em que a entrada da iniciativa privada tenha ameaçado a oferta de vagas nas escolas?
14. Quais avanços o MPRJ tem conseguido para a garantia do direito à educação diante das políticas de municipalização e terminalidade da SEEDUC?
15. O Sr. gostaria de acrescentar algo que não foi perguntado e que julga relevante?
16. O Sr. me autoriza a utilização do conteúdo desta entrevista como dado de pesquisa científica, bem como sua publicização no todo ou em parte, por meio de comunicações orais em eventos e/ou em periódicos científicos?

MAPA ANALÍTICO DAS ENTREVISTAS

ROTEIRIZADOS	DIRETORIA DO SEPE-RJ	SEEDUC-RJ	MINISTÉRIO PÚBLICO DO RJ
1. Descrição	<p>A Direção Geral do SEPE-RJ, no período, foi composta por sessenta pessoas, dividindo-se em três coordenações (Coordenação Geral, Coordenação da Capital e Coordenação do Interior) e nove secretarias (Secretaria de Cultura, Formação Sindical e Assuntos Educacionais; Secretaria de Assuntos Jurídicos; Secretaria de Imprensa e Comunicação; Secretaria de Saúde e Direitos Humanos; Secretaria de Funcionários; Secretaria de Finanças; Secretaria de Aposentados; Secretaria de Gênero e Combate à Discriminação Racial).</p>	<p>Beatriz Pelosi Martins foi Diretora de Pesquisa e Orientação Curricular da SEEDUC/RJ, posteriormente a função mudou de nome para Direção de Articulação Curricular entre 2009 e 2012, esteve à frente da equipe que elaborou o “<i>Currículo Mínimo</i>” na gestão de Wilson Risolia à frente da SEEDUC/RJ</p>	<p>Entrevistamos o Promotor de Justiça do MPRJ Emiliano Brunet Deopoli Paes, nas palavras do promotor, o MPRJ tem como função: “O Ministério Público também tem representações estaduais, cada uma delas autônoma uma da outra e também do MP Federal. MP Estadual, MP Federal são MPs distintos, né? Tem uma mesma identidade, têm funções semelhantes, têm as mesmas garantias, as mesmas prerrogativas, mas fazem coisas diferentes, não é? [...]O MP do Rio de Janeiro, então, é um MP autônomo, ele tem unidade própria, ele tem orçamento próprio, ele tem um quadro de promotores próprio” (PAES, 2018, p. 2).</p>

<p>2. Descrição dos sujeitos entrevistados e respectiva justificativa</p>	<p>Entrevistamos Alex Sandro da Silva Trentino, membro da Coordenação Geral, Dorotea Frota Santana, membro da Coordenação da Capital e Vicente Vaz França, membro da Coordenação do Interior. Nosso objetivo foi coletar dados sobre a impressão do SEPE-RJ, acerca dos impactos da reforma gerencial e curricular no trabalho docente e no acesso à Educação Básica, bem como o projeto do SEPE-RJ para a sociedade e a educação.</p>	<p>Beatriz Pelosi Martins esteve à frente da equipe que elaborou o Currículo Mínimo, ao entrevista-la, Nosso objetivo foi de coletar dados sobre os pressupostos políticos, econômicos e pedagógicos da proposta de “<i>Currículo Mínimo</i>”, implementado no governo Sérgio Cabral. Analisar os pressupostos político-econômicos que norteiam a ação do Estado, na garantia dos interesses da classe burguesa. Neste sentido, entendemos a SEEDUC/RJ como órgão do Estado responsável pela execução das políticas gerenciais na educação pública, o SEPE-RJ como organismo de luta organizada da classe trabalhadora da educação.</p>	<p>O MPRJ divide suas atribuições em diversas promotorias por temas. Elegemos o Promotor de Justiça Emiliano Brunet Depolli Paes por estar a frente da 2ª Promotoria de Tutela Coletiva da Educação que é responsável pela Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Nas palavras do promotor sua promotoria tem as seguintes atribuições: “Nós somos um dos poucos MPs estaduais que temos esse nível de especialização na matéria educacional, então aqui na capital, na cidade do Rio de Janeiro, existem três promotorias especializadas em educação, elas só tratam deste assunto. E tratam de educação sob uma perspectiva coletiva, significa dizer: não são promotorias que tratam do interesse de um aluno determinado, de um discente determinado ou de um docente específico, né? São promotorias que tratam do direito à educação somente na sua dimensão coletiva, ou seja, quando a gente está tratando da política educacional, quando a gente está tratando de ações e omissões que podem afetar o direito à educação da coletividade, como um todo, dentro desse... Dessa ideia, a 2ª Promotoria, que aí é a sua pergunta, ela tem uma repartição de tarefas, vamos dizer assim, com as outras duas. Que repartição de tarefas é essa? A 1ª Promotoria, dentro do território da cidade do Rio de Janeiro, ela fiscaliza o sistema municipal de ensino, então ela fiscaliza ações e omissões do município em relação ao funcionamento do sistema municipal, da rede municipal, basicamente. A 2ª Promotoria, ela atua, dentro da cidade do Rio de Janeiro, em relação ao sistema estadual</p>
--	--	---	---

			<p>de ensino, ou seja, ela pega rede pública estadual, rede SEEDUC, mas ela pega também: o ensino técnico, rede FATEC, UERJ e UEZO [...]A 3ª Promotoria, ela atua em relação à determinadas políticas específicas, inclusive isso vai acabar tendo relação com as perguntas seguintes do seu questionário. A 3ª Promotoria, ela atua em relação às seguintes políticas: transporte escolar, alimentação escolar, Educação Especial, educação no sistema prisional e no sistema socioeducativo, então a educação, que é dever do Estado dar ao preso e ao adolescente infrator, está com a 3ª e a Educação de Jovens e Adultos, também é uma atribuição da 3ª Promotoria. Então, ela atua por temas” (PAES, 2018, p. 2-3).</p> <p>“Quando, as pessoas procuram o Ministério Público se queixando, basicamente, de duas situações, né? Ou a extinção de determinadas turmas, turnos ou até determinadas unidades e um processo correlato a esse que é um processo de terminalidade é... Ou seja, situações onde o diretor recebeu da administração central, da SEEDUC, a informação de que dentro de um determinado período aquela unidade deixaria de ofertar um determinado, uma determinada modalidade de ensino” (PAES,2018, p.3)</p>
--	--	--	---

<p>3. Compreensão de seu papel na política curricular do estado do Rio de Janeiro</p>	<p>“A gente apresentou uma matriz com tempo maior de aula, levamos, né. Mas não foi aceito [...] E aí, foi discutido, né? Uma proposta, mas, o SEPE não... Não aceitava a forma como a SEEDUC estava querendo encarar que era, mais uma vez, diminuir o tempo das disciplinas” (SANTANA, 2018, p. 12).</p> <p>“Olha, nós não apresentamos proposta curricular não, nós acreditamos que a proposta curricular, ela tem que se dar em conjunto com a comunidade escolar, entendeu? O profissional construir a sua proposta curricular, ouvindo a comunidade escolar, e construir um currículo que abarque, de acordo com as diferentes realidades, que abarque o conjunto da... Da totalidade” (TRENTINO, 2018, p. 8).</p>	<p>“Em um primeiro momento era para cuidar que... É... Houvesse uma certa uniformização, né? Do currículo praticado nas unidades escolares da rede e alinhamento das metodologias e das metodologias, e das formações de professores é... E das práticas pedagógicas, digamos assim, de todas as unidades escolares em torno de uma diretriz geral é... Que norteasse essas práticas, né?! Então, é... A diretoria de articulação curricular ela tinha é... uma série de ações que tentavam fazer com que isso acontecesse” (MARTINS, 2018, p. 2).</p> <p>“A subsecretaria me falou o seguinte: Bia... Temos... Nós temos uma orientação curricular... Antiga, né?!... Que está praticamente... É... Que está sendo pouco... Pouco mexida, né?! Que os últimos meses... ou os últimos anos não, não... Deram continuidade ao trabalho com essas diretrizes... É... Curriculares... É... Não me recordo... Talvez fosse 2004 ou 2003, eu não me lembro que era a última publicação, em termos de diretrizes curriculares da... Da rede... E aí, é... Essa subsecretária, a... A Teresa Pontual ... Ela me falou: olha, a gente precisa, É... Atualizar essas diretrizes, a gente tá vendo outros estados fazendo isso, tá tendo um movimento comum, generalizado, digamos, em torno desse assunto, né... Da determinação... Da organização curricular. E... Então, a gente precisa pensar como a gente vai fazer isso, né, no intuito de atualizar, de... De</p>	
--	--	---	--

		<p>transformar isso em um instrumento que sirva a... A outras ações... É... Que tenham o intuito de melhorar as ações o pedagógico. É... Ela era a Subsecretaria de Ensino. Enfim... Pedagógico... Com foco mais no pedagógico” (MARTINS, 2018, p. 4-5).</p> <p>“Havia essa preocupação de alinhar o “Currículo Mínimo” do Ensino Médio com as competências é, do ENEM [...] Na nossa fala também, tinha uma preocupação em que isso não fosse um limitante, ou seja, o “Currículo Mínimo” não seria... É... voltado exclusivamente para ENEM, ou vestibular, ou coisas do gênero, É... Mas que buscassem competências, é, abrangentes, que cada disciplina, cada equipe disciplinar, julgasse importante na formação do indivíduo, tá?! Então, assim, é... Acabou que cada equipe disciplinar foi construindo, com base nas competências e habilidades, é, que julgavam relevantes, de acordo com cada disciplina” (MARTINS, 2018, p-12).</p> <p>“A gente frequentemente falava: vamos fazer um currículo, bem simples, bem mínimo mesmo, né? Para que as diferenças possam ser trabalhadas” (MARTINS, 2018, p. 13).</p> <p>“Eu me lembro muito das audiências. É... das disciplinas de humanas, eu... Eu acho que foram filosofia e sociologia que foram as primeiras que, a serem lançadas. É... Alguns professores assim... Realmente muito, muito, abatidos e revoltados com a</p>	
--	--	---	--

		<p>proposta do “<i>Currículo Mínimo</i>”, outros professores não se sentindo... É... contemplados naquela proposta, se sentindo atropelados, não sei... É... E foi muito impactante, pra mim, porque a gente estava em um movimento, realmente, de fazer audiências para ouvir a Rede, né? Para debater e... Assim... O clima, a animosidade foi tão grande. É... Que o diálogo não era muito possível, né... E os ajustes não eram muito possíveis. Na verdade, assim, o consenso não era possível... Isso foi ficando bem claro, pra mim, ao longo do tempo, né?” (MARTINS, 2018, p. 13)</p>	
<p>4. Ações concretas de articulação em defesa de seus interesses políticos no campo educacional</p>	<p>“E eu lembro que, a gente, na verdade, tinha que procurar muito a Assembleia Legislativa para abrir um canal de conversa. Uma relação muito dura [...] muito tensa. Com as greves, também, o estado teve que, em vários momentos, ceder e abrir uma conversa” (SANTANA, 2018, p. 14).</p> <p>“Sim, sim... Principalmente pelo Ministério Público Quando o Ministério Público não nos procurava, a gente procurava o Ministério Público. Quando o Ministério Público não nos procurava, a gente procurava o Ministério Público. Existem vários departamentos do Ministério Público, né? A gente é... Tem... Um lá... Que sempre procura o SEPE... Que é o... Acho que é o... Direito a educação... o Direito à criança, uma coisa assim... Então, quando o Ministério Público vê, é... Denúncias é... Sobre</p>		<p>“Assim que a gente recebeu essa notícia, a gente instaurou um procedimento investigatório, a gente estabeleceu uma interlocução com a Defensoria Pública, que é uma instituição da maior relevância, também, na proteção de direitos, para tentar entender que movimento era esse, que processo era esse, né?” (PAES, 2018, p. 4)</p> <p>“Nós seguimos linhas um pouco diferentes, né? A do Ministério Público foi a de promover uma investigação mais detalhada, para entender a natureza, o impacto, a amplitude deste movimento e a Defensoria Pública que não trabalha, é... Tão frequentemente como nós, com este instrumento, que é o inquérito civil, procurou uma via cautelar, junto ao Poder</p>

	<p>a qualidade da educação, a queda do número de matrículas, fechamento de escolas, o próprio Ministério Público procura, entendeu?” (TRENTINO, 2018, p. 8).</p> <p>O Ministério Público [...] tanto é que a gente tem um dossiê, né, encaminhados para o Ministério Público [...]no momento que a gente fazia denúncia, o MP começou a cobrar, solicitando os dados, né? (SANTANA, 2018, p. 13).</p> <p>“A combatividade política, que são né, as paralisações, as greves, com as pautas, né, do funcionalismo da educação como ações judiciais também. Tá! Nós temos feito, né, desde, é... Da ocupação da greve, correr gabinete. A... Para a questão das trinta horas para, né... Para a questão do trabalho” (FRANÇA, 2018, p. 9).</p> <p>“O próprio SEPE, ele, é... Ele busca parceiros na luta... Tá, então nós temos cobrado do Ministério Público, para que ele atue, né... É... É... Como salvaguarda da cidadania, então todas as vezes que o governo interpela com medidas, né, desproporcionais, tá?! A gente tenta instigar o Ministério Público, né, e outros parceiros, né, algumas associações docentes, algumas universidades para estar nos ajudando, né, na luta” (FRANÇA, 2018, p. 11).</p>		<p>Judiciário, entrou com uma ação tentando uma liminar para interromper aquele processo, essa liminar não foi concedida, nesses termos, né? Foi dada uma liminar, na ação da Defensoria, é... Apenas para determinar que o estado prestasse mais informações sobre aquele processo, né? Uma liminar determinando que o Estado fizesse aquilo que nós já estávamos levantando, aqui pelo Ministério Público, através do inquérito civil” (PAES, 2018, p. 4).</p> <p>“Então houve a atuação do Ministério Público, também, junto ao Poder Judiciário, para tentar impedir esses processos de municipalização” (PAES, 2018, p. 4).</p> <p>“A gente tem um... Um inquérito que apura especificamente a construção de novas unidades na capital. É... No momento, o que a gente está tentando, é buscar soluções extrajudiciais... É... Tentando firmar compromissos, né? Exigir do estado compromisso concreto em relação à determinadas situações, então, no inquérito que apura especificamente essa situação, a gente tem um compromisso do Estado, em relação a quatro unidades, para as quais já há o recurso financeiro e já há o espaço físico onde essa unidade vai ser construída, perfeitamente identificado. Então, na capital, onde a gente identificou, né, que já havia imóveis para construção ou imóveis para adaptação, em condições de receber unidades da rede estadual de</p>
--	--	--	--

			<p>ensino e onde a gente conseguiu tirar da Secretaria de Educação e da Secretaria de Fazenda um compromisso de que aquela ação administrativa da SEEDUC vai ter recursos financeiros que a suporte, a gente conseguiu trazer, para dentro do inquérito civil, um compromisso com relação à novas unidades, o que eu quero te falar: com base no princípio concreto, princípio de realidade, o que a gente tenta fazer, do ponto de vista extrajudicial, é ir ganhando terreno. É ir tirando compromissos em relação a locais onde a gente sabe que podem ser construídas novas escolas, né, e aí, tem um inquérito específico para isso, a gente tem é... É... Do ponto de vista do inquérito civil, compromisso em relação à construção, de pelo menos, quatro unidades na capital” (PAES, 2008, p. 12-13).</p> <p>“A gente tem tido interlocução com: docentes, diretores, o próprio sindicato e a Comissão de Educação da ALERJ. Acho que são os principais atores que têm... É... Trazido ao Ministério Público informações, queixas, reclamações acerca desse tema” (PAES, 2018, p. 16)</p>
--	--	--	---

<p>5. Percepção acerca das reformas gerenciais na educação e sua relação com a gestão curricular</p>	<p>“O professor que tá ali, né, tem mais turmas e de repente essas turmas são é... São otimizadas. Esse professor ele, na verdade, ele tem que estar ali, ocupar a carga dele em outros lugares, então vários profissionais vários profissionais ficaram em três, em cinco, seis escolas com horários totalmente picotados e para os alunos foi muito prejudicial, por quê? É... Quando você vem fechando turmas, reestruturando, né, uma... Um segmento, esse aluno ele acaba que ele fica sem opção. A gente, aqui na Zona Oeste, a gente tem muitos, muitos, problemas com escolas, com falta de vagas, justamente por conta dessa política da não construção de prédios, né?” (SANTANA, 2018, p. 3).</p> <p>“Mais escolas, dividindo a carga horária... É... E, por exemplo, a coisa... A questão que está vindo agora da habilitação na disciplina, né? O professor que acabava, que tinha formação em uma disciplina tal, há anos que ele não trabalhava com aquela disciplina e acaba que ele tem que pegar essas turmas e trabalhar, depois de vinte, trinta anos fora, né?” (SANTANA, 2018, p. 3).</p> <p>“Essa reforma, ela começou basicamente no governo Sérgio Cabral, mais especificamente, na gestão do Wilson Risolia, secretário de educação, gerencial, do ponto de vista empresarial, na educação, entendeu? Então assim... É... A educação virou dados, números, né?! Então assim... É... Impactos negativos tiveram... Porque você... Você acabava dando [aula]... É... O ensino voltado para cumprir metas, entendeu?! Então você não... Não</p>	<p>“Então esse foi um plano que... É... Em alguma medida teve êxito, é... Realmente o... Sob o comando do Risolia o IDEB do Rio de Janeiro teve um salto, né?! É... Mas... Eu não colocaria isso na conta do “Currículo Mínimo”, entendeu?! É... eu acho que seria muito... É... Ingênuo, sabe? Dizer que “ah!” por causa do “Currículo Mínimo” ou o “Currículo Mínimo” foi o responsável por ter um resultado x, y e z. Então assim, é... O que eu queria dizer é que é importante a gente desvincular... É... O “Currículo Mínimo” dos resultados... Não desvincular, mas assim, entender o “Currículo Mínimo” como uma das frentes de ação, é, que tinha por foco final os resultados, né?! De melhoria da qualidade de ensino, de melhoria na qualidade da gestão, também, da rede, né?! Apesar de ser um instrumento pedagógico o “Currículo Mínimo” foi um instrumento muito mais orientado pra gestão e eu acho que essa percepção eu só entendi um pouco mais tarde. Eu também tenho cuidado com as generalizações, entendeu?” (MARTINS, 2018, p. 8).</p> <p>“Mas assim, a recomendação, a gente tinha, a gente partiu desse princípio e a gente tentou construir um instrumento que fosse mais objetivo, a gente tinha a ideia de construir um instrumento mais objetivo... Como eu disse... que pudesse ser usado, também, como uma ferramenta de gestão... Entende?!... E aí, assim... sem julgamento de valor nisso, entendeu?! É... Porque aí você pode ter pessoas favoráveis ao</p>	
---	--	--	--

	<p>atingia a qualidade da educação... Você não melhorava a qualidade da educação. Tinha, é... Os profissionais eram obrigados ou se tentava obrigar os profissionais a cumprir metas pra cumprir aquele objetivo, não melhorar a qualidade e sim atingir uma determinada... Uma determinada meta... Quantitativa” (TRENTINO, 2018, p. 2).</p> <p>“Toda essa pressão, né? Para botar essas pessoas na sala de aula, mesmo sem ter formação... Que entraram em um concurso anterior... Que não é o período que você coloca... Mas que causa impacto no fundamental que era atribuição do estado naquela época que você coloca” (FRANÇA, 2018, p. 5).</p> <p>“Quando você percebe hoje que grande parte da categoria se encontra, é... Em tratamentos, olha a quantidade de professores doentes... Tá?! Trabalhando em três quatro escolas, é... Em uma diversidade grande e, ao mesmo tempo, você vê os resultados cada vez piores dos nossos alunos, então não acaba sendo bom nem para um, nem para o outro” (FRANÇA, 2018, p.11).</p>	<p>“<i>Currículo Mínimo</i> como instrumento de gestão... E pessoas não tão favoráveis assim, né?! E como eu estou te dizendo hoje... Uma das razões que me desgastou um pouco o trabalho com o “<i>Currículo Mínimo</i>” foi perceber, é, o alinhamento dele com outras políticas de gestão de Rede” (MARTINS, 2018, p. 8).</p> <p>“Ainda mais porque, como eu te disse em alguma outra resposta aí, a gente teve a união de outras políticas, como a política de avaliação pelo “<i>Saerjinho</i>”, a política de... De metas lá na escola, que eu esqueci agora o nome, mas tinha uma... Uma política de implantação de algumas metas de gestão e a escola ganhava pontos de acordo com cada... Com cada meta e o “<i>Currículo Mínimo</i>” era uma meta, a contragosto do que eu achava, né?!” (MARTINS, 2018, p.14).</p> <p>“Apesar de ser um instrumento pedagógico o “<i>Currículo Mínimo</i>” foi um instrumento muito mais orientado pra gestão e eu acho que essa percepção eu só entendi um pouco mais tarde. Eu também tenho cuidado com as generalizações, entendeu?” (MARTINS, 2018, p. 8)</p>	
--	--	--	--

<p>6. Compreensão acerca do Projeto Curricular da SEEduc/RJ</p>	<p>“Uma proposta voltada mais para um ensino de mercado, né? Para atender ao mercado e não uma proposta para enriquecer o conhecimento acadêmico, de valorização e permanência desse aluno, né, de tempo maior dentro dessas unidades, para o seu enriquecimento. A gente sempre brigou pelo aumento da grade de história, português, matemática, ou seja, eles focaram somente matemática e português” (SANTANA, 2018, p. 10)</p> <p>“Na verdade, a gente vê uma educação mais quantitativa do que qualitativa, por exemplo, é... Vai lá para contar alunos, né? A SEEDUC se preocupa de ir e ver quantos alunos tem aquela turma, mais preocupada para fazer depois a otimização dessa turma” (SANTANA, 2018, p. 12).</p> <p>“É você atrelar a história do <i>Currículo Mínimo</i> com o mínimo, né? O próprio nome diz, mínimo, sem contar que você pode... Nós estamos em um estado, né? O estado tem disparidades regionais, então assim... Se eu sou um professor, eu vou adequar a minha matéria à realidade dos alunos que eu estou atendendo, entendeu?” (TRENTINO, 2018, p. 6)</p> <p>“Que teve a implementação do IDEB, do SAERJ, do... né?! Esses vários mecanismos de cobrança que, meritocraticamente, parecia que tinha melhorado, só que na prática a gente não percebe isso, né?! O que melhora... Ao mesmo tempo que para ideia da secretaria... A comida, a climatização... Seriam o motivo de estar fixando, né?! E o conteúdo mesmo, você não</p>	<p>“A intenção era que aquilo significasse. É... O que que minimamente deve estar contido, é, no ensino de determinada disciplina, né?! É... Isso queria dizer que: buscava-se uma referência, é, mínima que pudesse ser complementada, é, em cada unidade, por cada docente ou dentro de cada projeto político-pedagógico de cada unidade. É... De acordo com a realidade daquela unidade, de acordo com o que se percebesse naqueles alunos e das necessidades que fossem apontadas. É... Então o hum... A proposta do currículo mínimo era justamente que... Que não fosse saturar ou que não fosse determinar O... O... currículo integralmente, mas que fosse pontuar aquilo que seria a base, né?! O... A referência, é... Uma referência enxuta... É... Uma linha geral... Do que... De como deveria se desenvolver... Os... Os planos pedagógicos das disciplinas nas unidades” (MARTINS, 2018, p. 4).</p>	
--	--	--	--

	<p>percebe... Há pressão para que haja aprovação automática” (FRANÇA, 2018, p. 4)</p> <p>“Na prática, isso, né, escolher um currículo a ser usado em toda a Rede, né, um currículo mínimo a ser usado em toda a rede. Essa foi a proposta, tirada, né” (FRANÇA, 2018, p. 9).</p> <p>“Que você cria, é, você, a partir de um pensamento, é, de um mínimo, você acaba tirando, o... Criando... Pequenos medíocres, né, seu no processo educacional, é... Por mais que você critique, né? Por mais que você critique, o que muitas e muitas vezes, é... Os vários governos, tentam, é... Nos criminalizar pela nossa luta, mas está aí os resultados, né? É... O... O que saiu essa semana... O que, que a nota de português de um aluno de Ensino Médio do... Do Rio de Janeiro, é, ele não consegue escrever duas frases seguidas, que não consegue somar, é... Então tudo isso é fruto, né, desse período de implementação dessa política educacional do governo” (FRANÇA, 2018, p. 10).</p>		
--	--	--	--

<p>7. Posicionamento frente ao encaminhamento da reforma curricular</p>	<p>“Uma proposta de sistematização do currículo, pelas várias séries, em que o profissional é obrigado a dar aquele conteúdo, é... Para aquela série. É... Além de ser um Currículo Mínimo, o próprio nome diz, é mínimo, né... Ele estava atrelado aos... Ao SAERJ que é o Sistema De Avaliação do Estado do Rio de Janeiro. Então você era obrigado a dar o currículo para aquela série, né? E, ao final do bimestre, o governo aplicava uma prova para avaliar o aluno. E, com o resultado daquela prova, ele bonificava as escolas, ou seja, se o aluno, se a escola foi bem na avaliação, ele dava trezentos reais ou um salário mínimo, eu não lembro agora na época, né? Ou seja, quantificando o... O trabalho educacional. É o chamado... A meritocracia, né?” (TRENTINO, 2018, p. 7).</p> <p>“O SEPE, é, como entidade, é... Nós somos contra qualquer intervenção na proposta de currículo, né, nós entendemos que... É... No país todos deveriam ter acesso ao máximo e não ao mínimo. A... É... E, com isso, nós fizemos toda a combatividade, de... Né... Com jornais, com periódicos, em audiências, cobrando que... É... O público, né... As nossas crianças e adolescentes, atendidas pela Rede, recebam o mesmo tratamento da elite, da rede privada. É por isso que, é... Nós somos contra o que se fala de mínimo, nós sempre queremos o máximo” (FRANÇA, 2018, p. 9).</p> <p>“O debate sobre grade curricular é um debate que é... A cada ano, nós tentamos fazer o bom combate, né? É... Se você pegar, por exemplo, já houve várias propostas de mudanças de</p>	<p>“Eu me lembro muito das audiências. É... das disciplinas de humanas, eu... Eu acho que foram filosofia e sociologia que foram as primeiras que, a serem lançadas. É... Alguns professores assim... Realmente muito, muito, abatidos e revoltados com a proposta do “Currículo Mínimo”, outros professores não se sentindo... É... contemplados naquela proposta, se sentindo atropelados, não sei... É... E foi muito impactante, pra mim, porque a gente estava em um movimento, realmente, de fazer audiências para ouvir a Rede, né? Para debater e... Assim... O clima, a animosidade foi tão grande. É... Que o diálogo não era muito possível, né... E os ajustes não eram muito possíveis. Na verdade, assim, o consenso não era possível... Isso foi ficando bem claro, pra mim, ao longo do tempo, né?” (MARTINS, 2018, p. 13)</p>	
--	---	--	--

	<p>grade curricular, houve várias mudanças, né, em alguns momentos de 25 tempos, 30 tempos, tá? Em que nós, né, sempre carregamos, né? Então se já acha importante, né, depois poderia estar buscando qual é nossa última proposta que nós temos para grade curricular, colocando os tempos de... Para cada matéria que tem que ter, né, porque... Por exemplo, as várias mudanças que tem tido, nesse “<i>Currículo Mínimo</i>”, é esse... A... Muitas vezes absurdos, né? Em colocar, por exemplo, é... É... Algumas matérias só com um tempo, né? O que, é... Criminaliza tanto o aluno, como o próprio profissional, né, o que acaba ficando inviável, é... Qualquer projeto pedagógico” (FRANÇA, 2018, p. 10)</p>		
<p>8. Posicionamento frente ao enxugamento de unidades escolares</p>	<p>“Olha... Eu, desde de que eu comecei no magistério em [19]88, eu vejo uma precarização desse trabalho que eu... E assim... Durante o governo Cabral... É... Não tinha, assim, grandes efeitos de qualidade, por exemplo, a gente sempre reclamava do trabalho no CIEP[...] A gente cobrava a necessidade de construção de mais escolas de Ensino Médio. E, no governo Cabral, a gente não viu, em nenhum momento, sinal de construção dessas escolas. Então, acabava que ocupavam mais espaço nas poucas escolas do estado, né? Que existiam” (SANTANA, 2018, p. 2).</p> <p>Em termos de conquistas funcionais, por exemplo, o plano de carreira, né? O Cabral tentou, em vários momentos, derrubar nosso plano de carreira e não conseguiu, houve resistência. Mas no cotidiano da escola, a gente</p>		<p>Quando, as pessoas procuram o Ministério Público se queixando, basicamente, de duas situações, né? Ou a extinção de determinadas turmas, turnos ou até determinadas unidades e um processo correlato a esse que é um processo de terminalidade é... Ou seja, situações onde o diretor recebeu da administração central, da SEEDUC, a informação de que dentro de um determinado período aquela unidade deixaria de ofertar um determinado, uma determinada modalidade de ensino, né? Então, por exemplo, se a gente pegar a Educação de Jovens e Adultos, que não é da minha promotoria, é da 3ª, como eu disse. O diretor, por exemplo, recebeu, em 2016, a informação de que ele não deveria oferecer, no semestre letivo seguinte, o primeiro módulo do EJA, porque o EJA</p>

	<p>começou a perceber a escassez de recursos... É... Materiais e humanos, né? (SANTANA, 2018, p. 2)</p> <p>“O acesso a essas vagas e, uma questão mais séria, é... Quando a SEEDUC acaba gerenciando toda essa parte da matrícula. Então, assim, é... Não deixando abrir turmas. Eu... Eu tenho uma escola que a direção tinha trinta alunos, já, listados para matricular e a SEEDUC não permitia abrir turmas, a abertura de turmas” (SANTANA, 2018, p. 4).</p> <p>“A total autonomia da escola e aí, os pais, né? A comunidade, enfim... Quando a comunidade se mobiliza, vai ao Ministério Público, cobra... Aí, eles acabam cedendo e abrem lá a turma, uma turma... Veja bem, turma de primeiro ano. O aluno está saindo do Ensino Fundamental, e teve uma debandada grande para a escola pública, né? Do... Da Rede Estadual” (SANTANA, 2018, p. 4).</p> <p>“Parar para pensar no direito à educação, um governo que fecha escola não é um governo que está preocupado com a educação, pelo contrário, está retirando direitos, né?! Eu não sei mensurar os números. Mas assim, o número de escolas noturnas, principalmente noturnas que atende a uma população trabalhadora que trabalha durante o dia e vai estudar à noite, fechou um número muito grande de escolas, muito grande e, pelo interior do estado, houve municipalização, né?! Da rede, ou seja, o estado se desobrigou... Da... Da... Daqueles colégios e passou para a rede municipal local.</p>		<p>tinha entrado em terminalidade, naquela unidade, quer dizer, ele seguiria com as turmas que já tinham entrado e quando ele chegasse, quando ele ministrasse, pela última vez o quarto módulo, ali não haveria, por exemplo, mais Educação de Jovens e Adultos. Isso, tecnicamente, é o que se chamou terminalidade. É... Nós instauramos, naquela ocasião, um inquérito civil. O que que é um inquérito civil? A palavra inquérito normalmente remete o ouvinte, a pessoa, à ideia de um procedimento policial, criminal, não se trata disso. O inquérito civil é um instrumento que o Ministério Público tem para investigar lesão à direitos coletivos, não é? Então ele se chama inquérito porque ele tem natureza investigativa e ele é civil porque ele investiga lesão à direitos sociais, não investiga crimes, até porque essa promotoria aqui não tem atuação na área criminal. (PAES, 2018, p. 3-4).</p> <p>“Em relação a esses outros municípios, fora da capital, foram ajuizadas diversas ações pelo Ministério Público, não é? Eu poderia citar, como exemplo, na região de Caxias, nós temos uma Promotora especializada, foram ajuizadas diversas ações questionando o processo de municipalização, muitas delas com liminar deferida” (PAES, 2018, p. 6).</p> <p>“O Ministério Público emitiu, através da Coordenação do Centro de Apoio à Educação, uma nota técnica, onde o</p>
--	---	--	---

	<p>Então assim, não teve ampliação do direito à educação, pelo contrário, houve um enxugamento” (TRENTINO, 2018, p. 3).</p> <p>“O resultado do SAERJ não... É... Independente do fechamento de escolas. O fechamento de escolas se dava é... Basicamente pelo seguinte, não teve matrícula eu vou lá e fecho escola, entendeu? Houve um enxugamento. Na verdade, houve um enxugamento da rede, entendeu?” (TRENTINO, 2018, p. 7)</p> <p>“Eu acredito que o governo afetou mais o fundamental, né... Indo por essa lógica, né?! Por que se deixou de ter concursos, né... Para os profissionais de uma quarta série e se tentou empurrar as escolas para os municípios, né?! Ficando só... É... Ficando só... É... tentando ficar só no Ensino Médio” (FRANÇA, 2018, p. 4)</p> <p>“Há uma pressão para que acabe... As escolas do estado... os cursos de fundamental, no [fundamental] dois, [fundamental] um já não tinha e até o [fundamental]dois que tinha, poucas escolas se mantiveram esse ano. Há uma tendência de estar encerrando” (FRANÇA, 2018, p. 5).</p> <p>“Os governadores fazem essa leitura equivocada [...] dizendo que os municípios deveriam ficar com o fundamental e o estado deveria ficar preocupado com o Ensino Médio” (FRANÇA, 2018, p. 5).</p>		<p>Ministério Público firma um posicionamento institucional que é o de que existe um regime de colaboração constitucional e legal, com relação a esse segundo segmento” (PAES, 2018, p. 6).</p>
--	--	--	---

	<p>“O governo Sérgio Cabral [...]cria factoides na mídia dizendo que... É... Existem matrículas fantasmas... É... E nesse sentido ele começa a fazer um programa para estar fechando... Você sente muito isso na Região Metropolitana, no Rio de Janeiro, por exemplo, onde você tinha... É... É... Em vários bairros da cidade... É... Um convênio, onde pela manhã era município e a tar... e a noite era do estado... E você percebeu... É uma política forte de estar fechando essas escolas, principalmente noturnas, né?! Estar fazendo, o que foi caracterizado como otimização. Então, na prática, houve a diminuição do número de matrículas, né?!” (FRANÇA, 2018, p. 6)</p> <p>“Você não vê no governo Cabral, é... Políticas de construção de novas escolas. Embora, no final, ele diz que tenha feito algumas escolas... É... Tipo de línguas... É... Com a iniciativa privada, aonde teria uma infraestrutura melhor. Mas, pelo contrário, ele foi acabando o convênio com a prefeitura e... Fechando escolas, né?! Então, uma política de desmonte” (FRANÇA, 2018, p. 7).</p>		
--	---	--	--

<p>9. Compreensão acerca do nível de transparência da gestão educacional da SEEDuc/RJ</p>	<p>“GTPS: A Secretaria de Educação nunca consultou o SEPE ou qualquer segmento da categoria para fazer nada...TRENTINO: Não, quando chegava, chegava só com proposta pronta [...] [A SEEDUC não perguntava] isso aqui está certo... O que vocês acham... A opinião de vocês... vocês querem mudar?” (TRENTINO, 2018, p. 10).</p> <p>“GTPS: Você se recorda se a SEEDUC, ela consultou o SEPE antes, durante a implementação dessas reformas curriculares? SANTANA: Não, nunca teve consulta ao sindicato. GTPS: Sempre foi imposto... SANTANA: Sempre. GTPS: Eles vinham com uma proposta pronta e aí... SANTANA: Aí, a gente tinha que buscar e cobrar é aí que vinham os GTs. GTPS: Aí fazia resistência, greve e diante disso... SANTANA: É... GTPS: O governo abria alguns canais de diálogo e algumas concessões, mas a Secretaria nunca buscou o SEPE? SANTANA: Não.” (SANTANA, 2018, p. 15)</p>	<p>“Era um ambiente de muitas pressões de muita incerteza... É... As oscilações políticas, as decisões, né? Políticas impactavam muito no nosso trabalho. É... A burocracia e... Os, os entraves na realização dos projetos. É... Eram difíceis de administrar... É... Eu tinha uma posição muito frágil... É... Eu era uma contratada extraquadros. E... Hum... E isso sempre era colocado. É... Sempre acabava, né, trazendo uma fragilidade para minha posição profissional” (MARTINS, 2018, p. 3).</p>	<p>“A uma cobrança, a essa provocação e aí, o que que você vai ter na Resolução N° 5.532, em que pese ela possa ainda conter problemas, né? É... Você vai... Você vai ter, nessa linha de tentar ir levando o estado para determinados compromissos que limitem a própria atuação dele, você vai ter por exemplo: uma limitação de distância máxima, uma necessidade, por exemplo, de verificar se tem modal de transporte, uma necessidade de escuta das comunidades escolares, isso está previsto especificamente na Resolução N° 5.532. É condição do processo a escuta da comunidade, a ciência prévia ao Ministério Público e a Defensoria, né? O que o estado alega, em rela... Principalmente, em relação aos processos de terminalidade, é que, embora ele tenha firmado todos esses compromissos na Resolução N° 5.532, os processos de terminalidade, que agora estão chegando ao seu fim, foram iniciados antes dela. Então, em alguns casos, o estado vai te responder: Não, realmente não houve a escuta prévia, mas eu estou falando de processos de terminalidade que eu deflagrei antes da tal resolução” (PAES, 2008, p. 14).</p> <p>“Se elas são transparentes ou não, o que eu posso te dizer é que embora a Resolução N° 5.532 ela, volto a dizer, ela ainda possa ser melhor do que ela é, e, por exemplo, em relação à municipalização, o Ministério Público tem uma nota técnica que questiona as premissas da Resolução N° 5532, embora ela possa ser alvo de críticas e, certamente, uma delas é uma nota técnica a qual eu já me</p>
--	--	--	--

			<p>referi, ela traz mais transparência em um processo que, até ela, não estava tão nítido, tão passível de controle pela comunidade quanto ele está agora. Então, assim, um norte que a gente procura na nossa atuação, enquanto Ministério Público, é o de buscar maior transparência possível em todas as ações do Estado. A edição dessa resolução, ainda que cheia de... De pontos polêmicos, é a de tentar trazer mais transparência a esse processo. Agora, fazer uma apreciação geral sobre a transparência ou sobre a opacidade da ação da SEEDUC, como um todo, eu acho que eu estaria sendo muito aproximativo, eu não tenho condições de fazer essa... Essa avaliação em termos tão genéricos” (PAES, 2018, p. 16).</p>
<p>10. Compreensão de seu papel na garantia do direito à educação no estado do Rio de Janeiro</p>	<p>“Olha... É... As... As melhorias foram, basicamente, decorrência da luta da greve da categoria, né?! É... Antes inclusive desta gestão 2012-2015, nós tivemos uma greve, em 2011, muito grande... Né?! É... Que já era dentro do governo Cabral. É... Então assim, nós tivemos a... A... A... Nós tivemos a questão de um pouquinho do aumento de currículo, do reconhecimento de algumas disciplinas, né?! Óbvio que são lutas pontuais, né?! Agora... É... Em um marco geral, teve algumas vitórias... Alguns... Alguns pequenos avanços” (TRENTINO,2018, p. 2).</p>		<p>“Bom, as funções do... Do Ministério Público, começando por uma explicação mais formal, mais objetiva, são aquelas que estão lá na Constituição, né, mais especificamente, a partir do Art. 127, da Constituição. São funções de defesa da ordem democrática, não é? De proteção dos interesses coletivos, tá, uma dimensão importante da vida republicana brasileira, interesses coletivos, às vezes chamados também de interesses difusos [...] àqueles que dizem respeito a uma coletividade de pessoas. E a educação, o direito à educação, na sua dimensão coletiva, é um daqueles direitos que cabe ao Ministério Público tutelar, proteger” (PAES, 2018, p. 1).</p>

<p>11. Compreensão da relação entre reforma gerencial e reforma curricular</p>	<p>“Acho que foi muito negativo, né? Por que você foi obrigado a dar um... Você rebaixou é... É... a qualidade do ensino, entendeu? Que já não era, né? Tão... Tão boa assim. Então você teve uma queda, né? É... Você fica muito amarrado naquele currículo sem conseguir avançar, entendeu? Você não consegue desenvolver potencialidades” (TRENTINO, 2018, p. 8).</p>	<p>“O “<i>Currículo Mínimo</i>” só saiu em 2011, quando o Risolia já tinha, é... Assumido. Naquele momento da... Que ele surgiu, a gente, é... Não estava com tanta clareza, né?! A respeito da necessidade de... Do currículo como... É... É... Para refletir, né, na qualidade do ensino, no IDEB e tal... No momento em que a gente começou a delinear isso, na verdade, a primeira preocupação mesmo era fornecer diretrizes pedagógicas pra Rede. Quando o Risolia assumiu... É... Talvez assim, já com uma... Uma visão assim... É... De conseguir resultado, né?!... Aí, aí, o tema do resultado ficou mais claro nas diretrizes, lá, que a gente seguia do nosso trabalho. É... E aí... E aí sim, e aí ele... É, e aí, o “<i>Currículo Mínimo</i>” foi tendo essa... Essa preocupação, também, que ele fosse alinhado com as... É... Com as avaliações, né?! Quando o Risolia assumiu... É... Talvez assim, já com uma... Uma visão assim... É... De conseguir resultado, né?!... Aí, aí, o tema do resultado ficou mais claro nas diretrizes, lá, que a gente seguia do nosso trabalho. É... E aí... E aí sim, e aí ele... É, e aí, o “<i>Currículo Mínimo</i>” foi tendo essa... Essa preocupação, também, que ele fosse alinhado com as... É... Com as avaliações, né?! Com as avaliações externas e com as avaliações internas também que, à época, que foi implantado praticamente junto com o “<i>Currículo Mínimo</i>”, o “<i>Saerjinho</i>”, né?!” (MARTINS, 2018, p. 7-8).</p>	
---	--	---	--