

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília
Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais

Bráulio Roberto de Castro Loureiro

**REFORMA EDUCACIONAL NEOLIBERAL: UMA ANÁLISE POLÍTICA DA
CONCESSÃO DE BÔNUS-MÉRITO DO GOVERNO JOSÉ SERRA (2007-2010) AOS
PROFESSORES DA REDE ESTADUAL PAULISTA**

Marília

2011

Bráulio Roberto de Castro Loureiro

**REFORMA EDUCACIONAL NEOLIBERAL: UMA ANÁLISE POLÍTICA DA
CONCESSÃO DE BÔNUS-MÉRITO DO GOVERNO JOSÉ SERRA (2007-2010) AOS
PROFESSORES DA REDE ESTADUAL PAULISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp-Marília) como requisito para obtenção do título de mestre. Linha de pesquisa: *Trabalho e Sociabilidade*.

Orientadora: Dr^a. Fátima Aparecida Cabral

Co-orientadora: Dr^a. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça

Marília

2011

- L892r Loureiro, Bráulio Roberto de Castro.
Reforma educacional neoliberal : uma análise política da concessão de bônus-mérito do governo José Serra (2007-2010) aos professores da rede estadual paulista / Bráulio Roberto de Castro Loureiro. – Marília, 2011.
130 f. ; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2011.
Bibliografia: f. 124-130.
Orientador: Fátima Aparecida Cabral.
Co-orientador: Sueli Guadalupe de Lima Mendonça.
1. Educação e Estado – São Paulo (Estado). 2. Neoliberalismo. 3. Serra, José, 1942- . 4. Reforma do ensino. 5. Decreto 52.719/08. 6. Bônus-mérito. I. Autor. II. Título.
- CDD 379.8161

Bráulio Roberto de Castro Loureiro

**REFORMA EDUCACIONAL NEOLIBERAL: UMA ANÁLISE POLÍTICA DA
CONCESSÃO DE BÔNUS-MÉRITO DO GOVERNO JOSÉ SERRA (2007-2010) AOS
PROFESSORES DA REDE ESTADUAL PAULISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp-Marília) como requisito para obtenção do título de mestre. Linha de pesquisa: *Trabalho e Sociabilidade*.

Banca examinadora:

Dr^a. Fátima Aparecida Cabral (orientadora)

Dr. Marcos Tadeu Del Roio

Dr. Edmundo Fernandes Dias

Suplentes:

Dr. Candido Giraldez Vieitez

Dr^a. Áurea de Carvalho Costa

Marília, 4 de fevereiro de 2011

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, trabalhador orgulhoso dos filhos que criou.

À minha mãe o rigor e a doçura.

À minha tia Anna o amor e a ajuda.

Ao meu irmão de sangue Alexandre as “zoeiras”.

Aos meus irmãos de alma Hermes Moreira Jr. e Matheus de Carvalho Hernandez o convívio.

À Dani o carinho e os debates teóricos.

Aos meus amigos Caio Martins Bugiato, Giane Manzeppi Faccin e Davi Vinícius Gomes Lira.

À querida professora Sueli Mendonça, que contribuiu para politizar minhas inquietações e me ajudou muito nesta jornada vivida na Unesp-Marília.

À professora Fátima Cabral, cuja sensibilidade e sabedoria me acolheram e orientaram nos últimos anos.

Aos meus “manos” das favelas de Marília (Mano Aranha, Brunão, Marquinhos Treta, Carlão, Jhonny e Paulinho Louco) os momentos vividos e as idéias trocadas.

Ao professor Marcos Del Roio o auxílio em algumas intensas e produtivas conversas ao longo do ano de 2010.

A todos os funcionários da Unesp-Marília.

À periferia, que me dá força e sentido para estudar.

*“Me preferem de calça bege, recluso;
Mesmo dezesseis vezes mais caro que educar um aluno”*

(Facção Central – grupo de rap paulistano)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a política de concessão de bônus do governo José Serra (2007-2010) aos professores da rede pública estadual de ensino e suas implicações no trabalho docente e na educação paulista. Para isto, a partir de fontes documentais e análise de legislação, examinamos o Decreto 52.719/08 do governo José Serra, que regulamentou e definiu critérios para a concessão de bônus aos integrantes do quadro do magistério paulista. Também produzimos revisão bibliográfica a respeito da reforma educacional neoliberal paulista, da influência do Banco Mundial na educação dos países periféricos e das definições sobre o neoliberalismo. Procuramos, com isso, analisar o bônus-mérito pago aos professores a partir de uma totalidade política, estabelecendo relações entre o Decreto 52.719/08 e as múltiplas dimensões nas quais este se insere. A partir da década de 1990, a educação paulista passou por um processo de racionalização com objetivos de redução de gastos e gestão eficiente do sistema educacional; uma reforma de caráter neoliberal que estaria se intensificando no atual governo José Serra. Entendemos que o Decreto 52.719/08, além de responder a esse contexto de reforma educacional, representa um mecanismo garantidor das demais políticas educacionais vigentes, já que entre os critérios para o recebimento do bônus, além da assiduidade do docente, está o bom desempenho das escolas nos índices e avaliações do Estado de São Paulo. Portanto, analisamos o Decreto 52.719/08 compreendendo-o como uma política educacional que extrapola um aparentemente simples instrumento de remuneração adicional de professores.

Palavras chave: José Serra. Bônus-mérito. Educação. Neoliberalismo. Trabalho docente.

ABSTRACT

This study aims to analyze the granting of bonus of the José Serra administration (2007-2010) to teachers in public schools of São Paulo and its implications in teaching and for education. For this, from the use of documentary sources and analysis of legislation, examine the Decree 52.719/08 of Jose Serra, which regulates and defines criteria to the granting of bonus of the teachers. Furthermore, produce a literature review about neoliberal educational reform in São Paulo, about the influence of the World Bank in education in peripheral countries and about definitions of neoliberalism. Intend to analyze the granting of bonus from an entire political, establishing relations between the Decree 52.719/08 and the multiple dimensions in which it falls. From the 1990s, education from São Paulo went through a rationalization process of education with goals of cost reduction and efficient management of the educational system; a neoliberal educational reform that would be intensified in the current government. We understand that the Decree 52.719/08, beyond to respond to this context of educational reform, represents a mechanism guarantor of current educational policies. Among the criteria for receiving the bonus, beyond the teacher's attendance, are the good performance of schools and students in the assessments of the state of Sao Paulo. Therefore, we intend to examine the Decree 52.719/08 understanding it as an educational policy that goes beyond a seemingly simple instrument of additional remuneration of teachers.

Keywords: José Serra. Bonus-merit. Education. Neoliberalism. Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1: Investimentos do Banco Mundial por região do Brasil (milhões de US\$).....	47
Ilustração 2: Metas do Banco Mundial para o período 2008-2011 no Brasil.....	49
Ilustração 3: Eficiência no gasto.....	54

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Relação entre taxa de aprovação e pontuação do professor.....	24
Tabela 2: Relação entre ausências e pontuação do professor.....	24
Tabela 3: Relação entre pontuação final e bonificação.....	25

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ACT's:** Admitidos em Caráter Temporário
- AID:** Associação Internacional para o Desenvolvimento
- AMGI:** Agência Multilateral de Garantia e Investimentos
- APEOESP:** Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
- BIRD:** Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- BM:** Banco Mundial
- CFI:** Corporação Financeira Internacional
- CIADI:** Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos
- ENEM:** Exame Nacional do Ensino Médio
- FHC:** Fernando Henrique Cardoso
- FMI:** Fundo Monetário Internacional
- FUNDEF:** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- IDEB:** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDESP:** Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
- LDB:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC:** Ministério da Educação e Cultura
- NOEI:** Nova Ordem Econômica Internacional
- PDE:** Plano de Desenvolvimento da Educação
- PIB:** Produto Interno Bruto
- PMDB:** Partido do Movimento Democrático Brasileiro
- PSDB:** Partido da Social Democracia Brasileira
- RDPE:** Regime de Dedicção Plena e Exclusiva
- RPC:** Regime de Progressão Continuada
- SAEB:** Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SAEPE:** Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco
- SARESP:** Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
- SEE/SP:** Secretaria Estadual de Educação de São Paulo
- UNESCO:** Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1- O CONTEXTO DO DECRETO 52.719/08: A REFORMA EDUCACIONAL NEOLIBERAL DO ESTADO DE SÃO PAULO.....	22
<i>1.1- Decreto 52.719/08: a concessão de bônus-mérito aos professores da rede estadual paulista.....</i>	<i>22</i>
<i>1.2- A reforma educacional do Estado de São Paulo.....</i>	<i>26</i>
1.2.1- Experimento educacional: Fleury e as Escolas-Padrão.....	26
1.2.2- Covas e a implantação da reforma educacional neoliberal em São Paulo.....	28
1.2.3- O governo “solidário”, “empreendedor” e “educador” de Geraldo Alckmin..	31
1.2.4- Governo Serra: o controle via padronização curricular.....	33
2- O BANCO MUNDIAL E A RECOMENDAÇÃO DA REFORMA EDUCACIONAL NEOLIBERAL.....	41
<i>2.1- Banco Mundial: breve histórico.....</i>	<i>42</i>
<i>2.2- A presença do Banco Mundial no Brasil.....</i>	<i>46</i>
<i>2.3- A proposta educacional do Banco Mundial.....</i>	<i>49</i>
<i>2.4- Banco Mundial e ajuste estrutural.....</i>	<i>57</i>
<i>2.5- Implicações da atuação educacional do Banco Mundial.....</i>	<i>63</i>
3- O NEOLIBERALISMO: EXIGÊNCIAS QUE REGEM A REFORMA EDUCACIONAL NEOLIBERAL.....	66
<i>3.1- Neoliberalismo teórico: a supremacia do mercado.....</i>	<i>66</i>
<i>3.2- Neoliberalismo prático: crise estrutural do capital e reestruturação do poder de classe.....</i>	<i>71</i>
<i>3.3- Política social neoliberal.....</i>	<i>79</i>
4- DECRETO 52.719/08: RACIONALIZAÇÃO ECONÔMICA DA EDUCAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.....	86
<i>4.1- Localizando a questão que move o atual processo de reforma educacional.....</i>	<i>86</i>
<i>4.2- O Decreto 52.719/08 e a precarização do trabalho docente.....</i>	<i>88</i>
<i>4.3- Por que pensar a escola?.....</i>	<i>101</i>

4.3.1- Contribuições de Antonio Gramsci para pensar a escola e a educação.....	106
4.3.1.1- A escola unitária.....	107
4.3.1.2- A unidade entre educação e política.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
ANEXO: Decreto 52.719/08.....	120
REFERÊNCIAS.....	125

INTRODUÇÃO

A tarefa de introduzir a discussão a respeito do Decreto 52.719/08 do governo José Serra (2007-2010), medida que concedeu bonificação por mérito aos docentes da rede estadual de São Paulo, exige considerações que exponham a maneira pela qual se desenvolveram as relações entre os governos de São Paulo, representados pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP), e o trabalho docente, mais precisamente, a partir da expansão do ensino paulista.

Pensar a história da educação escolar é pensar o desenvolvimento das forças produtivas. Com a revolução industrial, o desenvolvimento das novas formas de produção pressupunha a disponibilidade, em larga escala, de operários minimamente qualificados. A necessidade de formar e capacitar trabalhadores fez com que o Estado burguês assumisse responsabilidades educacionais também com objetivos de prover a mão-de-obra necessária para o mercado de trabalho. A sistematização do ensino e sua ampliação para as camadas populares foram condições para o desenvolvimento da indústria capitalista. A produção industrial exigiu o fornecimento de uma determinada carga de conhecimentos para que a população integrasse o sistema no papel de trabalhadores e consumidores.

Respondendo ao processo de industrialização, a expansão educacional no contexto brasileiro teve como precursor o Estado de São Paulo. Em resumo, as altas taxas de crescimento demográfico, a industrialização, a urbanização e o grande contingente de imigrantes são elementos que explicam o aumento da demanda por educação de nível médio em São Paulo. Como consequência do crescimento da rede escolar estadual houve também um expressivo aumento no número de professores entre as décadas de 1950, 1960 e 1970.

É importante destacar que a estrutura educacional paulista não se desenvolveu a ponto de absorver a quantidade de pessoas que chegavam, principalmente, na região metropolitana da cidade de São Paulo. A demanda era superior aos investimentos realizados na rede escolar. Isso resultou, ainda nas décadas de 1960 e 1970, na intensa utilização das instalações educacionais e na sobrecarga dos docentes. Em virtude da forma pela qual se deu a ampliação educacional paulista, o professor se viu imerso numa gama de diferenciações de regimes de trabalho. A necessidade de contratações para o preenchimento das vagas disponíveis, somada à formação insuficiente de parte dos professores (já oriunda de um processo de desqualificação dos trabalhadores da educação), fez com que muitos docentes fossem selecionados para trabalhar em regime temporário, não sendo efetivados em seus respectivos cargos (TEIXEIRA, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 5692/71 fez com que a questão da elaboração de um estatuto do magistério ganhasse corpo no Estado de São Paulo. A concretização de tal proposta estabeleceria, principalmente, as condições de contratação, remuneração e administração do quadro docente. Para a tarefa de elaborar um estatuto do magistério, os diferentes Estados deveriam seguir as diretrizes formuladas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), presentes no documento “Normas gerais para elaboração do Estatuto do Magistério” (TEIXEIRA, 1988).

No Estado de São Paulo, apesar da participação das entidades de professores no processo de elaboração do anteprojeto do estatuto (recomendação do documento emitido pelo MEC), o texto final, aprovado pela Assembleia Legislativa em 1974, de acordo com as entidades, tanto apresentou equívocos em pontos específicos quanto não incorporou diversas exigências dos docentes. Além disso, outras contradições entre a recomendação federal e a ação estadual foram observadas. A LDB 5.692/71, que regulamentava a remuneração do professor a partir de sua qualificação e não do grau de ensino em que atuasse, não foi incorporada ao estatuto. A diminuição da carga horária dos professores de acordo com a idade e o tempo de serviço, observada nas normas federais, também não foi considerada. Segundo Teixeira (1988), nem mesmo as diretrizes referentes aos títulos mínimos que o estatuto deveria conter foram respeitadas.

A insatisfação de professores e entidades resultou em reuniões, assembleias, manifestações e abaixo-assinados com o objetivo de reformular o estatuto e melhorar as condições de trabalho dos professores. Contudo, as reivindicações e negociações junto à SEE/SP e ao governo paulista não obtiveram êxito. Ao final da década de 1970, o que se via era o desinteresse e a falta de organização e coordenação entre as secretarias do Planejamento, da Fazenda e da Educação, o que dificultava ainda mais investimentos e melhorias nas condições do trabalho docente da escola pública paulista.

A divergência entre professores e governo estadual resultou em paralisação aprovada em assembleia geral na Câmara Municipal de São Paulo. Por aclamação a proposta de paralisação foi aprovada e compreendeu o período de 21/08 a 14/09 do ano de 1978. Com a greve os professores conquistaram junto ao governo o reajuste salarial de 20% que reivindicavam. No entanto, um levantamento feito após o término da greve mostrou que mesmo com o reajuste salarial e a maior inserção dos docentes no processo de reformulação do estatuto, na prática, este se manteve o mesmo. O professor continuaria tendo jornadas de 44 aulas semanais com um número elevado de alunos sob sua responsabilidade (TEIXEIRA, 1988).

Na década de 1980, grande parte dos professores ainda era contratada de forma precária e não efetiva. Baixos salários, jornadas indefinidas e instabilidade profissional continuavam fazendo parte da realidade educacional paulista. Ao fim dessa década, segundo Goulart (2004), dos 212.833 professores da rede, 40% não eram contratados. E os governos de Maluf (1979-1982), Montoro (1983-1986) e Quéricia (1987-1990) contribuíram para a manutenção da falta de investimentos, bem como para a não regularização dos professores não efetivados.

A partir da década de 1990, algumas transformações no âmbito da administração educacional marcaram as políticas educacionais paulistas. Essas políticas configuraram-se em torno de uma corrente de pensamento designada neoliberal, que identifica nos gastos e investimentos públicos do Estado um dos principais motivos geradores de quadros econômicos de estagnação e inflação. Diante disso, seus aplicadores observam no processo de racionalização econômica e diminuição dos gastos sociais o mecanismo pelo qual o crescimento econômico pode ser alcançado. Por racionalização econômica entendemos o cálculo racional de custo/benefício que o Estado neoliberal toma como referência no que diz respeito à administração dos gastos públicos. Trata-se de uma racionalidade econômica capitalista que responde à crise estrutural do capital e pretende contribuir para reduzir gastos do Estado.

O governo de Luiz Antônio Fleury Filho (1991-1994) pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) no Estado de São Paulo pode ser compreendido como o primeiro momento em que diretrizes neoliberais são vinculadas a políticas educacionais em São Paulo. Com o projeto “Escolas-padrão”, Fleury pretendeu reduzir gastos flexibilizando as relações entre unidades escolares e Estado, repassando para algumas escolas responsabilidades burocráticas e de captação de recursos para sua própria manutenção. A falta de instrumentos legais para a ampliação dos projetos educacionais de Fleury impediu que a rede pública estadual de ensino fosse reestruturada completamente.

A reforma educacional pôde ser concretizada de modo abrangente a partir da gestão de Mario Covas (1995-2001), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Covas, amparado pela recém aprovada LDB 9394/96, promoveu uma reestruturação no sistema educacional paulista a fim de, conforme o próprio governo, aumentar a produtividade dos recursos públicos e prover eficiência à administração educacional.¹ Com isso, materializou-se

¹ Vale dizer que essa noção de “eficiência” está contida na racionalidade econômica neoliberal. Eficiência, nesse sentido, carrega consigo um significado que responde às necessidades do capital. No que se refere à educação,

em todo o Estado de São Paulo a proposta de descentralização da gestão educacional, reduziu-se o quadro de funcionários e professores e utilizou-se com mais intensidade a infra-estrutura educacional já construída.

Geraldo Alckmin e José Serra, sucessores de Covas e também filiados ao PSDB, mantiveram o eixo principal da reforma educacional neoliberal empreendida. Conservaram-se as referências e as metas principais de redução de despesas e utilização “eficiente” dos recursos disponíveis. Assim, com ações semelhantes às observadas em empresas capitalistas na busca pelo aumento da produtividade dos trabalhadores, a SEE/SP introduziu no serviço público práticas de bonificação por resultados e desempenho. Por meio de decretos e leis complementares, o governo de São Paulo investiu na remuneração adicional dos professores e condicionou a concessão do bônus a contrapartidas no processo de trabalho docente.

A concessão de bônus-mérito aos professores da rede estadual paulista foi inaugurada no governo Alckmin. Ainda no período referente ao mandato de Covas, Alckmin formalizou a política de bônus-mérito concedido aos docentes do quadro do magistério com o Decreto 46.167, de 9 de outubro de 2001, baseado na Lei complementar 891, de 28 de dezembro de 2000. Em resumo, o conteúdo do Decreto concedia bonificação aos docentes mediante assiduidade e frequência.

Nos anos subseqüentes a *política do bônus* prosseguiu remunerando os professores que obtinham frequência dentro das metas colocadas pela SEE/SP. O fator frequência foi a única exigência utilizada até o ano de 2008. Os critérios para a concessão do bônus não são fixos, ou seja, a cada ano a legislação definia os termos do bônus apenas no que dizia respeito ao ano de trabalho docente anterior.² Em 14 de fevereiro de 2008, o Decreto 52.719/08 do governador José Serra acrescentou duas novas exigências à concessão do bônus: o posicionamento das escolas nos índices que medem a qualidade da Educação no Estado e a participação dos professores em programas de formação da SEE/SP.³

trata-se de obter o máximo retorno com o menor gasto público, o que permite que o Estado diminua o montante disponível para os investimentos.

² Diversos outros decretos e leis complementares, ao longo da década de 2000, vêm concedendo bônus no Estado de São Paulo não somente à categoria dos professores. A bonificação por mérito tornou-se prática corriqueira no âmbito do funcionalismo público da Educação paulista. Exemplo disso são os decretos que também regulamentaram a concessão de bônus-mérito aos servidores técnicos e administrativos do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (46.490/2002, 48.485/2004, 49.417/2005, 50.495/2006, 51.532/2007, 52.660/2008) e a Lei complementar 1078/2008, que instituiu bonificação por resultados aos servidores da Secretaria da Educação.

³ O Decreto 52.719/08 está disponível no anexo deste trabalho.

De modo geral, a bonificação concedida com base no Decreto 52.719/08 consiste numa relação entre o valor do bônus pago e a pontuação obtida pelo professor numa escala entre 0 (zero) e 30 (trinta). Estão aptos a participar do cálculo somente os professores que mantêm frequência mínima de 200 dias trabalhados. A totalidade da pontuação responde a quatro exigências específicas: pela avaliação do desenvolvimento da escola a pontuação do docente varia entre 1 (um) e 5 (cinco); a participação do professor no Programa de Educação Continuada da SEE/SP garante 2 (dois) pontos; a frequência do docente durante o ano letivo é relacionada proporcionalmente à pontuação entre 0 (zero) e 14 (quatorze); a não ocorrência de ausência durante todo o ano letivo garante 9 (nove) pontos ao professor.

Na prática o bônus ligou-se ao desempenho da escola no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP); à participação do docente nos programas de formação *Letra e Vida*, *Teia do Saber*, *Especialização em Matemática*, *Cidadania e Cultura – 2ª Fase* e *Programa São Paulo: Educando pela Diferença para a Igualdade*; ao mínimo de 200 dias de trabalho do professor durante o ano.

Cabe explicar que o IDESP é um índice criado em 2007 pela SEE/SP para avaliar individualmente as mais de cinco mil unidades escolares do Estado de São Paulo. O resultado do índice compreende dois componentes: o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o Regime de Progressão Continuada (RPC). O IDESP é calculado, portanto, a partir do desempenho dos alunos nas provas do SARESP (que avalia “habilidades” e “competências” de acordo com o ciclo ocupado pelos estudantes) e do fluxo escolar (índices de aprovação e repetência que indicam em quanto tempo os alunos passaram pelos ciclos: 1ª a 4ª, 5ª a 8ª e Ensino Médio).

Em 2009 e 2010, a legislação utilizada pelo governo Serra para a concessão da bonificação manteve como referência principal os critérios estabelecidos no Decreto 52.719/08. O governo de São Paulo, através do portal do PSDB, afirma que o último pagamento do bônus, realizado em 25/03/2010, contemplou 209.833 professores, supervisores, diretores e demais profissionais da educação paulista com uma quantia de 655 milhões (PSDB, 2010).

É um crescimento de 7,1% em relação aos 196 mil premiados de 2009. Nada menos do que 117.464 educadores vão ganhar mais do que R\$ 2.500, e 92.469 vão ganhar até R\$ 2.500. Outros 36.939 profissionais vão ganhar mais de R\$ 5.000, sendo que 4.147 educadores vão ganhar mais de R\$ 8.000 (PSDB, 2010).⁴

⁴ As informações e o endereço eletrônico do texto divulgado no site do PSDB encontram-se nas referências deste trabalho.

Para o governador José Serra, o pagamento de bônus-mérito aos professores representaria um dos mais importantes instrumentos de valorização e investimento nos docentes e nos demais setores da educação estadual paulista. A bonificação coroaria o conjunto das políticas educacionais vigentes em São Paulo na medida em que abrange desde o desempenho dos alunos e das escolas nas avaliações do Estado até o satisfatório cumprimento, por parte dos professores, das funções docentes. O cenário se harmonizaria num processo em que escolas e professores, motivados pela possibilidade da remuneração adicional anual, trabalhariam melhor e impulsionariam os alunos para a elevação dos índices educacionais do Estado de São Paulo (PSDB, 2010). A respeito da amplitude da política do bônus, José Serra afirma: “Estou convencido de que estamos fazendo uma revolução silenciosa, mas eficaz no sistema de ensino estadual. É daquelas mudanças das quais nós vamos nos orgulhar no futuro, que vai marcar época” (PSDB, 2010). Especificamente sobre a bonificação de 2010, referente ao ano de trabalho de 2009, o Secretário da Educação do Estado de São Paulo, Paulo Renato Souza, declara:

O valor expressivo do Bônus mostra a valorização e o respeito que o Governo do Estado tem pelos professores e profissionais da educação. É assim que a educação de São Paulo está melhorando [...] São prêmios expressivos até mesmo para grandes empresas que valorizam os seus resultados, e no nosso caso o resultado é o mais nobre de todos: a melhoria do aprendizado dos nossos alunos (PSDB, 2010).

Vale ressaltar que a concessão de bônus-mérito não possui consenso entre os professores. Como uma política inserida dentro de um processo de racionalização econômica da educação, diretores, professores, gestores, sindicatos, SEE/SP, entre outros sujeitos ligados à educação, divergem e conflitam a respeito das múltiplas implicações que esta política educacional possui no trabalho docente e na educação pública paulista. Assim como existem manifestações docentes na direção de reivindicar melhorias substanciais nos salários ao invés de bonificação atrelada a metas, existem professores que observam no bônus-mérito um benefício concedido de modo justo aos profissionais mais empenhados. Observa-se ainda aqueles que vêm com ressalvas a bonificação, de modo que o valor concedido poderia ser mais elevado. O fato é que as opiniões e visões a respeito dessa medida geram polêmica e debate nos mais variados espaços (escolas, diretorias de ensino, sindicatos, entre outros).

Nossa hipótese é a de que as implicações da concessão de bônus se mostram mais profundas do que o estímulo dos professores para o cumprimento do seu trabalho. Na medida

em que o bônus está atrelado às principais políticas educacionais vigentes (ao SARESP, à progressão continuada dos alunos e à formação dos professores pela SEE/SP), o Estado paulista avançaria na direção de intensificar o controle sobre os rumos do trabalho docente e da educação pública estadual. A escola e os professores, vislumbrando a bonificação, devem ensinar aos alunos os conteúdos cobrados no SARESP, necessitam atuar de modo que o contingente de estudantes flua *satisfatoriamente*, precisam participar da formação continuada fornecida pela SEE/SP e não podem faltar ao trabalho. Acreditamos que a concessão de bônus aos docentes, da forma como esta é organizada pelo Decreto 52.719/08, pode ser considerada uma forma de garantir o funcionamento das demais políticas educacionais do Estado. Uma espécie de *engrenagem* responsável por mover o projeto político-educacional vigente. Portanto, é objetivo principal do presente trabalho analisar politicamente o Decreto 52.719/08, quer dizer, compreender a que responde e quais as implicações no trabalho docente e na educação pública paulista de um aparentemente simples pagamento de bônus-mérito aos professores.

O trabalho se desenvolve a partir de pesquisa bibliográfica e de pesquisa documental. A opção pelo Decreto 52.719/08 ocorreu porque este se mostra o dispositivo mais elaborado com relação à regulamentação da concessão de bônus-mérito aos professores da rede estadual paulista. Assim, produzimos revisão bibliográfica a respeito da reforma educacional paulista, das influências do Banco Mundial na educação dos países periféricos e das definições sobre o neoliberalismo. Partimos de um exemplo prático da política neoliberal, o Decreto 52.719/08, e o examinamos a partir das múltiplas esferas nas quais este se insere. Transitamos entre o *particular* e o *universal* ao analisarmos a política do bônus à luz da reforma educacional neoliberal paulista e das diretrizes educacionais do Banco Mundial. A pesquisa documental se deu por meio do levantamento e análise da legislação e dos documentos que se relacionam com o nosso tema, como o Decreto 52.719/08 e a Proposta Curricular do governo José Serra, a LDB 9394/96 e os documentos produzidos pelo Banco Mundial (BM): “Educación media en el Paraguay: logros, opciones y desafíos” (2008); “O Banco Mundial no Brasil: uma parceria de resultados” (2010); “Prioridades y estrategias para la educación” (1996).

Analisar politicamente uma medida educacional como o Decreto 52.719/08 se faz necessário, pois, principalmente no âmbito educacional, são inúmeros os debates e discussões sobre questões relativas à bonificação dos professores por mérito e à política educacional geral conduzida pelo PSDB em São Paulo. Além disso, uma análise que relacione o Decreto 52.719/08 à totalidade na qual este se insere é essencial, pois busca politizar o debate

educacional. Nota-se que nos dias atuais, tanto através da mídia quanto por meio dos discursos de parlamentares e governantes, a educação escolar consistiria na solução para praticamente todos os problemas da sociedade. No campo acadêmico também é possível encontrar pesquisas e análises sobre fenômenos educacionais que tendem a se limitar ao campo educacional. Isso, além de restringir as possibilidades das próprias análises, naturaliza as relações sociais e despolitiza a economia capitalista. Se as soluções para as questões educacionais estiverem sempre dentro das próprias medidas educacionais, não considerando que a economia capitalista consiste numa relação política fundamental entre proprietários e não proprietários, melhorias substantivas que rompam com a divisão do conhecimento não ocorrerão.

Como partimos da perspectiva dos que *não são proprietários*, entendemos que é importante diagnosticar politicamente as relações macro/micro tão obscurecidas pelos mecanismos de dominação capitalista. Isso significa estabelecer, de forma crítica, vínculos entre os fenômenos que ocorrem nas diversas áreas da vida social e as determinações do capital. Relacionar fenômenos localizados com exigências macro políticas contribui para que situações que envolvam a precarização das condições de educação, trabalho e vida dos trabalhadores possam ser analisadas tendo como norte a aproximação, como sustenta Dias (2009), de uma *inteligibilidade do real*.

Desse modo, o presente trabalho tem no primeiro capítulo uma abordagem das características principais do contexto político-educacional que envolve o Decreto 52.719/08. Analisamos a concessão de bônus-mérito do governo Serra de forma vinculada à reforma educacional da qual esta faz parte. Além disso, o fato de que algumas exigências incluídas no Decreto 52.719/08 são projetos educacionais elaborados em governos anteriores ao de José Serra também nos impôs a tarefa de realizar um histórico das políticas educacionais paulistas ao longo das gestões de Fleury, Covas, Alckmin e Serra. Assim, problematizamos aquilo que consideramos um processo de reforma e neoliberalização da educação paulista.

No segundo capítulo, compreendendo que a configuração da educação paulista não diz respeito somente a fatores internos, de âmbito local e nacional, buscamos, a partir da análise das recomendações educacionais do Banco Mundial, identificar, no que diz respeito à rede estadual de ensino, em que medida existe sintonia entre as políticas educacionais vigentes no Estado de São Paulo e as diretrizes educacionais do Banco Mundial. Este organismo internacional, a partir da Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, realizada em 1990, na Tailândia, se auto-intituiu instituição responsável pelo gerenciamento de uma reforma educacional global. Portanto, para uma análise que parte do pressuposto de

que o Decreto 52.719/08 se inseriu num processo de reforma educacional neoliberal, a problematização das relações entre o âmbito local e os organismos responsáveis pela mediação entre as necessidades do capital e os Estados torna-se fundamental.

Ao considerarmos o contexto em que se inseriu o Decreto 52.719/08 como de reforma educacional neoliberal, também trazemos a responsabilidade de buscar uma definição mais rigorosa sobre o neoliberalismo e seus significados. O termo neoliberalismo encontra-se presente nas mais variadas discussões e é utilizado a partir de inúmeras interpretações a fim de caracterizar processos e fenômenos sociais. Se nos dois primeiros capítulos mapeamos o contexto em que o Decreto 52.719/08 se inseriu e buscamos problematizar as relações entre o Banco Mundial e a configuração do contexto educacional paulista, no terceiro capítulo analisamos o quadro maior a que o próprio Banco Mundial responde. Quer dizer, quais as exigências responsáveis pelo direcionamento das diretrizes político-educacionais do Banco Mundial? A que responde esse processo de homogeneização e reforma educacional conduzido pelo Banco Mundial?

No quarto e último capítulo, contextualizada a política de concessão de bônus aos professores, acreditamos que o trabalho já possui elementos para adentrar nas questões referentes às relações entre o Decreto 52.719/08 e o trabalho docente. Assim, problematizamos o processo de racionalização econômica da educação, iniciado nos Estados Unidos na década de 1970 e exportado para grande parte dos países periféricos. Essa tarefa nos permitiu observar a lógica que rege a formulação e materialização das políticas educacionais paulistas. Posteriormente, analisamos as relações entre o cumprimento das exigências do Decreto 52.719/08 e a medida da autonomia do professor no processo de concepção e execução do seu trabalho. Também investigamos a profundidade da vinculação da concessão do bônus ao conjunto das políticas educacionais vigentes. Por fim, após discutirmos qual a necessidade de se pensar a escola atualmente, realizamos breve exposição a respeito da contribuição de Antonio Gramsci para a reflexão sobre os limites e as possibilidades do espaço escolar no que se refere à socialização do conhecimento. Essa discussão, localizada no último item deste trabalho, responde ao nosso objetivo de afirmar a escola como espaço que reproduz as relações sociais de produção, ou seja, a escola não é um espaço *sagrado* e à parte da sociedade.

1- O CONTEXTO DO DECRETO 52.719/08: A REFORMA EDUCACIONAL NEOLIBERAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

1.1- Decreto 52.719/08: a concessão de bônus-mérito aos professores da rede estadual paulista

No dia 14 de fevereiro de 2008, o Decreto 52.719/08 do Governador José Serra, baseado na Lei complementar 1017, de 15 de outubro de 2007, regulamentou e definiu critérios para a concessão de bônus aos integrantes do quadro do magistério do Estado de São Paulo. O bônus seria concedido apenas uma vez e teve como referência o trabalho realizado no período de 1 de fevereiro de 2007 a 30 de novembro de 2007. Segundo o artigo 1º do Decreto,

O bônus de 2007, instituído pela Lei Complementar nº 1.017, de 15 de outubro de 2007, será devido aos integrantes do Quadro do Magistério:

I - em exercício nas unidades escolares e nas Diretorias de Ensino ou afastados junto ao Programa de Ação de Parceria Educacional com os Municípios;

II - afastados, designados ou nomeados em comissão junto aos órgãos da estrutura básica da Secretaria da Educação;

III - afastados junto às Entidades de Classe do Magistério (SÃO PAULO, 2008a).

Teriam direito à bonificação tanto integrantes das chamadas “classes de suporte pedagógico” (diretores regionais, supervisores de ensino e diretores de escola) quanto integrantes das chamadas “classes de docentes” (professores da educação básica I e professores da educação básica II). O texto do artigo 2º expõe:

O bônus de que trata o artigo anterior, constitui vantagem pecuniária a ser concedida uma única vez:

I - aos integrantes das classes de suporte pedagógico - Dirigentes Regionais de Ensino, Supervisores de Ensino e Diretores de Escola - aos titulares de cargo de Coordenador Pedagógico e de Assistente de Diretor de Escola e aos ocupantes de postos de trabalho de Vice-Diretor de Escola e de Professor Coordenador;

II - aos integrantes das classes de docentes – Professores Educação Básica I, Professores Educação Básica II - aos Professores II, titulares de cargo ou ocupantes de função-atividade (SÃO PAULO, 2008a).

O Artigo 3º esclarece que o cálculo do bônus será efetuado considerando, “[...] para os integrantes das classes de docentes, o requisito de contar com, no mínimo 200 (duzentos)

dias de exercício, consecutivos ou não, no cargo ou função-atividade” (SÃO PAULO, 2008a). Cumprido esse requisito de frequência mínima, o valor do bônus seria proporcional ao número de pontos atingido pelo professor em uma tabela elaborada pela SEE/SP. A somatória da pontuação, numa escala entre 0 (zero) e 30 (trinta), responde a uma série de condições e exigências colocadas pela SEE/SP aos professores.

Tais condições encontram-se no artigo 4º do Decreto 52.719/08. A pontuação final do professor seria computada mediante quatro exigências principais:

- a)* pela avaliação do desenvolvimento da escola, considerando o indicador de permanência e sucesso escolar, estabelecido por meio da verificação das taxas de aprovação, reprovação e abandono no ano de 2007, observados os tipos de ensino e período, serão atribuídos pontos em uma escala de *1 (um) a 5 (cinco)*, conforme Tabela 2 do Anexo deste decreto;
- b)* pela comprovada participação do profissional no Programa de Educação Continuada, proporcionado pela Secretaria da Educação - Letra e Vida, Teia do Saber, Especialização em Matemática, Cidadania e Cultura - 2ª Fase e Programa São Paulo: Educando pela Diferença para a Igualdade, serão atribuídos *2 (dois) pontos*;
- c)* pela frequência apresentada no período de 1º de fevereiro a 30 de novembro de 2007, apurada com base nos dados informados no Boletim de Frequência da Educação, serão atribuídos pontos em uma escala de *0 (zero) a 14 (quatorze)*, conforme Tabela 4 do Anexo deste decreto;
- d)* pela valorização da assiduidade do integrante do Quadro do Magistério que, no período de 1º de fevereiro a 30 de novembro de 2007, não apresente qualquer ocorrência de ausências, inclusive aquelas a que se refere o artigo 6º deste decreto, excetuando-se apenas para este fim, as ausências relativas a férias, serviços obrigatórios por lei e participação em treinamento, orientação técnica ou cursos promovidos pela Secretaria da Educação e ausências para acompanhar alunos em campeonatos, jogos, competições devidamente autorizados pela Secretaria da Educação, será contemplado com *9 (nove) pontos* (SÃO PAULO, 2008a, grifo nosso).

A tabela citada pelo item *(a)* do artigo 4º (localizada no anexo do Decreto 52.719/08) se refere às relações entre os indicadores das taxas de aprovação da escola (de acordo com os níveis de ensino e período) e a pontuação obtida pelo docente. A tabela mencionada no item *(c)* diz respeito à frequência do professor, à relação entre o número de ausências e a pontuação atingida. Para facilitar o entendimento da forma pela qual a relação tarefas/pontuação foi apresentada no Decreto, apresentamos na página seguinte as duas tabelas:

Ciclo I - Ensino Fundamental

<i>Intervalo de Taxa de Aprovação</i>	<i>Pontuação</i>
100,0 a \geq 98,5	5
< 98,5 a \geq 97,0	4
< 97,0 a \geq 95,0	3
< 95,0 a \geq 90,0	2
< 90,0	1

Ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio - Diurno

<i>Intervalo de Taxa de Aprovação</i>	<i>Pontuação</i>
100,0 a \geq 95,0	5
< 95,0 a \geq 90,0	4
< 90,0 a \geq 85,0	3
< 85,0 a \geq 80,0	2
< 80,0	1

Ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio - Noturno

<i>Intervalo de Taxa de Aprovação</i>	<i>Pontuação</i>
100,0 a \geq 87,0	5
< 87,0 a \geq 80,0	4
< 80,0 a \geq 75,0	3
< 75,0 a \geq 70,0	2
< 70,0	1

Tabela 1: relação entre taxa de aprovação e pontuação do professor

Fonte: Decreto 52.719/08

<i>Ausência</i>	<i>Pontos</i>
Zero	14
01	12
02	10
03	08
04	06
05	04
06	02
07 ou mais	zero

Tabela 2: relação entre ausências e pontuação do professor

Fonte: Decreto 52.719/08

Ao longo de seus onze artigos o Decreto se mostra simples e direto. Analisando o artigo 4º, ponto principal com relação aos docentes, podemos observar que o Decreto 52.719/08 forneceu remuneração extra aos professores das escolas com índices satisfatórios no IDESP, aos professores que obtiveram frequência satisfatória ao longo do ano considerado e aos professores que participaram dos projetos de formação da SEE/SP.

Por fim, disponibilizamos a seguir a tabela que relaciona a pontuação final obtida pelo funcionário com o valor do bônus a ser recebido. Para facilitar a compreensão do leitor na observação da tabela, a coluna relativa ao inciso II do artigo 4º se refere aos docentes da Educação Básica I e II que obtiveram, no mínimo, 200 (duzentos) dias de exercício, consecutivos ou não, no cargo ou função-atividade.

PTS.	Gestor (a que se refere o inciso I do artigo 4º)		Docente (a que se refere o inciso I do artigo 4º)	
	Dirigente Regional de Ensino	Supervisor de Ensino e Diretor de Escola	Coordenador Pedagógico Assistente de Diretor de Escola Vice Diretor de Escola Professor Coordenador	(A que se refere o inciso II do artigo 4º)
30	R\$ 7.500,00	R\$ 7.000,00	R\$ 6.500,00	R\$ 6.500,00
29	R\$ 7.400,00	R\$ 6.900,00	R\$ 6.400,00	R\$ 6.400,00
28	R\$ 7.300,00	R\$ 6.800,00	R\$ 6.300,00	R\$ 6.300,00
27	R\$ 7.200,00	R\$ 6.700,00	R\$ 6.200,00	R\$ 6.200,00
26	R\$ 7.100,00	R\$ 6.600,00	R\$ 6.100,00	R\$ 6.100,00
25	R\$ 7.000,00	R\$ 6.500,00	R\$ 6.000,00	R\$ 6.000,00
24	R\$ 6.800,00	R\$ 6.400,00	R\$ 5.900,00	R\$ 5.900,00
23	R\$ 6.600,00	R\$ 6.300,00	R\$ 5.800,00	R\$ 5.800,00
22	R\$ 6.400,00	R\$ 6.200,00	R\$ 5.700,00	R\$ 5.700,00
21	R\$ 6.200,00	R\$ 6.000,00	R\$ 5.600,00	R\$ 5.600,00
20	R\$ 6.000,00	R\$ 5.800,00	R\$ 5.450,00	R\$ 5.450,00
19	R\$ 5.800,00	R\$ 5.600,00	R\$ 5.300,00	R\$ 5.300,00
18	R\$ 5.550,00	R\$ 5.400,00	R\$ 5.150,00	R\$ 5.150,00
17	R\$ 5.300,00	R\$ 5.200,00	R\$ 5.000,00	R\$ 5.000,00
16	R\$ 5.050,00	R\$ 5.000,00	R\$ 4.850,00	R\$ 4.850,00
15	R\$ 4.800,00	R\$ 4.800,00	R\$ 4.700,00	R\$ 4.700,00
14	R\$ 4.550,00	R\$ 4.600,00	R\$ 4.500,00	R\$ 4.500,00
13	R\$ 4.300,00	R\$ 4.400,00	R\$ 4.300,00	R\$ 4.300,00
12	R\$ 4.050,00	R\$ 4.200,00	R\$ 4.100,00	R\$ 4.100,00
11	R\$ 3.800,00	R\$ 4.000,00	R\$ 3.900,00	R\$ 3.900,00
10	R\$ 3.550,00	R\$ 3.800,00	R\$ 3.700,00	R\$ 3.700,00
9	R\$ 3.300,00	R\$ 3.550,00	R\$ 3.500,00	R\$ 3.500,00
8	R\$ 3.050,00	R\$ 3.300,00	R\$ 3.300,00	R\$ 3.300,00
7	R\$ 2.800,00	R\$ 3.050,00	R\$ 3.100,00	R\$ 3.100,00
6	R\$ 2.550,00	R\$ 2.800,00	R\$ 2.800,00	R\$ 2.800,00
5	R\$ 2.300,00	R\$ 2.500,00	R\$ 2.500,00	R\$ 2.500,00
4	R\$ 2.050,00	R\$ 2.200,00	R\$ 2.200,00	R\$ 2.200,00
3	R\$ 1.800,00	R\$ 1.900,00	R\$ 1.900,00	R\$ 1.900,00
2	R\$ 1.500,00	R\$ 1.600,00	R\$ 1.550,00	R\$ 1.550,00
1	R\$ 1.200,00	R\$ 1.200,00	R\$ 1.200,00	R\$ 1.200,00

Tabela 3: relação entre pontuação final e bonificação

Fonte: Decreto 52.719/08

1.2- A reforma educacional do Estado de São Paulo

O Decreto 52.719/08, política educacional do governo José Serra, não pode ser analisado de forma isolada, sem problematização acerca do contexto histórico, político e educacional em que está inserido. Nosso objetivo não é esgotar aqui os acontecimentos e as políticas educacionais que fizeram parte dos governos Fleury, Covas, Alckmin e Serra, mas identificar os principais eixos e características político-educacionais do período 1991-2010. Essa discussão se faz necessária já que o Decreto 52.719/08 se relaciona diretamente com políticas educacionais elaboradas antes do governo Serra, como o SARESP, a progressão continuada e os programas de formação continuada da SEE/SP. Além disso, consideramos que no Estado de São Paulo exista um projeto político-educacional específico em curso, um projeto sistematizado que, de modo geral, vem se estruturando há aproximadamente duas décadas.

A partir da década de 1990, observamos que as políticas educacionais paulistas assumiram características ancoradas na idéia de que os gastos do Estado deveriam ser substancialmente reduzidos e aplicados com maior “eficácia”. O discurso de um Estado *enxuto, desburocratizado e eficiente* passava a ser justificativa para que as políticas educacionais do Estado de São Paulo se reconfigurassem em torno da plataforma neoliberal.

1.2.1- Experimento educacional: Fleury e as Escolas-Padrão

No Estado de São Paulo a materialização de diretrizes neoliberais na educação se inicia no mandato de Luiz Antônio Fleury Filho pelo PMDB (1991-1994). Foi nesse governo que algumas políticas educacionais que atualmente abrangem a rede estadual de ensino foram experimentadas. Isso ocorreu, principalmente, por meio do projeto “Escolas-Padrão”.

O projeto “Escolas-Padrão” implantou, num determinado número de unidades escolares, algumas medidas que transformaram tanto a administração escolar quanto as relações das unidades com a SEE/SP. Como parte inicial de um projeto que tinha como objetivo a flexibilização da rede pública estadual, as alterações ocorridas nas unidades que faziam parte do projeto indicavam a aproximação entre diretrizes neoliberais e políticas educacionais. Segundo Assis (1999, p. 27, grifo do autor), “[...] iniciando com 306 escolas (num total de 6.600), ou 6% dos professores e 12% dos alunos no ano de 1992 [...], as

escolas-padrão já traziam algumas características previstas na *Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (1990)*”.

Podemos afirmar que o projeto “Escolas-Padrão” inaugurou o processo de descentralização da educação paulista. Nas escolas reestruturadas, os gestores, dentro da lógica de redução de despesas, assumiram responsabilidades que antes se concentravam no âmbito da SEE/SP. Administração de recursos, liberdade para estabelecer parcerias com a comunidade e autonomia para contratar e demitir professores foram exemplos de ações postas sob domínio das unidades.

Entre os mecanismos, supostamente descentralizadores, os diretores das escolas-padrão tinham o direito de contratar e dispensar os professores, ferindo o “Estatuto do Magistério” (Lei n. 444/85) que prevê a contratação através de concurso, ou no caso dos ACT’s (Admitidos em Caráter Temporário) através da Lei n. 500/74 [...] Assim sendo, a nova relação “escola-comunidade” era menos compromissada em trazer esta última para as decisões administrativas e pedagógicas, e mais voltada para a finalidade de captação de recursos para a primeira (ASSIS, 1999, p. 27).

Outra medida criada foi a gratificação dos professores por dedicação exclusiva às “Escolas-padrão”. Guardadas as particularidades, essa política, que pode ser entendida como a gênese do que hoje é a política de bônus-mérito, foi adotada pelos estabelecimentos “padrões” e utilizou o fator remuneração para cooptar professores das escolas comuns e fragmentar a rede em patamares salariais diferenciados (ASSIS, 1999).

As políticas educacionais dessa gestão visaram flexibilizar a relação Estado/escola e colocar sob responsabilidade dos municípios parte do ensino de 1º grau. Observamos a implantação de medidas que feriram diretamente o trabalho docente no Estado de São Paulo. A criação do Regime de Dedicação Plena e Exclusiva (RDPE) e a autonomia das unidades para contratar e demitir professores foram expressão disso. Goulart (2004, p. 136) confirma a idéia de que as experiências educacionais da gestão Fleury representaram o início da neoliberalização educacional no Estado: “O caráter neoliberal das políticas educacionais, durante o governo Fleury, esteve presente nos princípios de desregulamentação dos direitos funcionais de professores e na tentativa de descaracterização da rede pública, com a implantação das Escolas-Padrão”.

Cabe acrescentar que a falta de instrumentos legais, bem como a resistência dos professores (por meio de ocupações e greves) impediram a execução ampliada das políticas educacionais do governo Fleury. Por outro lado, a aplicação, mesmo parcial, de tais

procedimentos já indicava a essência do projeto político-educacional da direita paulista no pós 1990.

1.2.2- Covas e a implantação da reforma educacional neoliberal em São Paulo

O governo do PSDB no Estado de São Paulo, sob a gestão de Mario Covas (1995-2001), reproduziu dentro do contexto paulista diretrizes do chamado “Consenso de Washington”. Em sintonia com as propostas do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), Covas se mostrou favorável às medidas de redução de gastos, privatização, “eficiência” na gestão pública, entre outras. Assim, redefiniu-se o papel do Estado de São Paulo frente às chamadas *políticas sociais*. Segundo o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), “[...] Covas aplica uma política perfeitamente afinada com o governo federal, investindo no desmonte do Estado através de políticas de ajuste, enxugamento dos quadros de pessoal, tentativa de privatização das empresas estratégicas (como as do setor elétrico e Banespa)” (APEOESP apud GOULART, 2004, p. 167).

Na esfera educacional, a LDB 9394/96 e a Emenda Constitucional 14, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), dotaram o governo Covas dos mecanismos legais necessários para que, via decretos e resoluções, a SEE/SP, sob o comando de Teresa Roserley Neubauer da Silva, iniciasse a aplicação de um conjunto de medidas visando reformar a rede estadual de ensino.

Um dos principais argumentos utilizados pela SEE/SP no intuito de justificar a necessidade de reformas na estrutura educacional do Estado de São Paulo em 1995 pautava-se na idéia de que o desenvolvimento educacional seria um importante meio para que uma região ou um país pudessem se inserir satisfatoriamente no competitivo e dinâmico “contexto globalizado”. Os problemas enfrentados pela escola pública paulista até 1995 (defasagem de aprendizado, repetência, más condições de trabalho para professores e funcionários, evasão escolar, entre outros) adviriam, segundo o governo Covas, da “ineficiência” do sistema educacional. De acordo com Souza (2000, p. 1, grifo do autor), “[...] os problemas educacionais, apontados pela Secretaria de Estado da Educação são identificados como *disfuncionalidades* do sistema educacional e expressariam a incapacidade do Estado em administrar as políticas educacionais”.

No processo de reformulação da educação estadual as expressões mais utilizadas pelo governo Covas eram: “controle direto dos usuários”, “descentralização do poder” e “democratização do Estado”. Com noções como “produtividade dos recursos públicos” e “racionalização da estrutura administrativa”, a SEE/SP pretendia descentralizar a administração e a gestão escolar (com a supressão de órgãos “ineficientes” e atribuição da gestão escolar para o âmbito dos municípios); reorganizar a rede com objetivos de reduzir gastos; afirmar o controle sobre a produtividade escolar por meio de sistemas de avaliação como o SARESP; adequar o contingente de estudantes através de programas como o Regime de Progressão Continuada, que reduziria gastos ao não reprovar alunos com defasagem de aprendizado (JEFFREY, 2006). Em resumo, o eixo dessas novas formas de administração e gestão da educação pode ser interpretado do seguinte modo: descentralizar a gestão escolar a níveis que contribuam para a relação custo/benefício da educação.

A Secretaria de Educação, ao propor as mudanças nos padrões de gestão, pautou-se na lógica que orienta a racionalidade capitalista na contemporaneidade, denominada flexível. Assim, colocou-se a centralidade da política educacional *no quanto* a educação escolar *produz*, em *quanto tempo* e *com qual* custo. [...] A qualidade, nesta perspectiva, encontra-se subordinada à concepção de produtividade do sistema educacional, de redução das perdas (evasão e repetência), de tempo de trabalho, de custos e de força de trabalho (SOUZA, 2000, p. 6, grifo do autor).

No ano de 1996, o governo Covas, em sintonia com as determinações de organismos internacionais, instituiu o SARESP. Para a SEE/SP, um mecanismo avaliativo que possibilitava a coleta regular de dados sobre as unidades escolares e o rendimento dos alunos do Ensino Fundamental e Médio. Entretanto, com avaliações centralizadas impostas às unidades escolares e a criação de índices gerais de desempenho, as escolas adentravam numa teia de relações que fazia com que praticamente tudo o que não fosse captação de recursos e autofinanciamento passasse pelo rigoroso controle do Estado. Realizou-se uma descentralização educacional sustentada por mecanismos de controle centralizados, que restringiam a suposta autonomia fornecida às unidades. Para Silva Junior (2000, p. 87), “[...] a apologia do autogoverno por parte de quem já governa é uma forma de conservação do governo”.

A principal alegação dos movimentos de professores sobre o conjunto das políticas educacionais do governo Covas para reformar o sistema educacional paulista foi que em momento algum houve espaço para discussões, debates e participação dos sujeitos da escola (diretores, professores, funcionários, pais e alunos) no processo de formulação e introdução

das medidas. O conteúdo dos questionamentos feitos na época com relação à reforma educacional se pautava na falta de definição das responsabilidades do Estado, na falta de rigor no trato do tema *qualidade de ensino*, no descaso com a questão da jornada de trabalho, no não estabelecimento de piso salarial para os docentes e na vinculação dos aumentos de salário dos professores a critérios de produtividade e desempenho (CORTINA, 2000).

Pode-se afirmar que os docentes, a partir das reformas da gestão Covas, sentiram de forma direta as conseqüências da racionalidade econômica de caráter neoliberal na educação. Exemplo disso é que se existia algum consenso sobre o fato de que a qualidade na relação ensino/aprendizagem se liga de algum modo à relação numérica professor/aluno, com a reforma educacional do governo Covas isto se desfez. A “eficiência” no gasto educacional passou a figurar como principal meta, e salas de aula com cinquenta alunos eram vistas como avanço educacional, pois representavam economia de despesas. As políticas educacionais de Covas reduziram gastos com educação pública, enxugaram o quadro de professores e funcionários, fecharam salas de aula e superlotaram as salas que restaram. “No primeiro semestre de 1996, a *reorganização* já resultara no fechamento de 8.016 classes e em 77 escolas e, embora o Programa, ainda, não tivesse atingido a totalidade das escolas, apenas 63% das escolas haviam sido reorganizadas” (SOUZA, 2000, p. 9, grifo do autor).

Em 1996, a APEOESP promoveu uma pesquisa que avaliava a rede escolar do Estado de São Paulo. O objetivo foi contrapor as freqüentes e periódicas avaliações a que eram submetidos alunos e professores. Por meio de questionários encaminhados a todas as escolas do sistema público estadual, a avaliação pretendia analisar as mudanças trazidas pela reforma educacional.

Segundo a entidade, mais de 12 mil questionários foram respondidos por 985 escolas em 237 municípios. O questionário, com 50 perguntas, envolvia questões sobre infra-estrutura, recursos didáticos, recursos humanos, segurança e limpeza, merenda, democracia e participação e política educacional. Os resultados da avaliação, segundo a entidade, revelaram que 80% das escolas enfrentavam problemas de infra-estrutura, 61% das salas de aula tinham instalações inadequadas, em 22% das escolas havia alunos sem carteira, 35% das salas de aula tinham vidros quebrados, em 23% a iluminação era insuficiente, em 65% havia instalações quebradas, vazamentos ou ralos entupidos; em 43% não havia pátio e em 40% não havia quadra; em 36% das escolas havia superlotação, em 27% não existia biblioteca; em 21% das escolas faltavam professores de algumas matérias [...] (CORTINA, 2000, p. 24).

Seguindo a tradição capitalista de manutenção de taxas de desemprego na luta contra os trabalhadores, o processo de enxugamento da educação paulista (via novas formas de

gestão e administração, introdução de tecnologias, projetos de educação à distância, entre outros) e a conseqüente criação de um contingente de professores desempregados (como no campo da produção industrial) também visavam enfraquecer sindicatos e movimentos docentes. A reforma da rede física estadual, que concretamente fechou salas de aula e demitiu professores admitidos em caráter temporário (ACT's), fez com que ao final da década de 1990 o percentual de desemprego dos professores da rede estadual aumentasse, fazendo da desocupação um fator de preocupação para os docentes.

1.2.3- O governo “solidário”, “empreendedor” e “educador” de Geraldo Alckmin

O cenário educacional construído no período em que Mario Covas esteve à frente do governo de São Paulo foi mantido por Geraldo Alckmin. Com a morte de Covas, Alckmin assumiu o restante do mandato (2001-2002), deu continuidade ao eixo principal da política educacional anterior e aprofundou-a em alguns aspectos. Mantida a base da política educacional (racionalização econômica e descentralização educacional), a gestão Alckmin incrementou e intensificou os instrumentos de avaliação educacional do Estado; elaborou programas de formação de professores à distância; deu prosseguimento ao processo de correção de fluxo (por meio do combate à repetência através do Regime de Progressão Continuada); incorporou novas tecnologias à educação. Ainda no período referente à gestão Covas, Alckmin inaugurou formalmente a política de bônus-mérito concedido aos docentes do quadro do magistério com o Decreto 46.167, de 9 de outubro de 2000. Essa política concedia bonificação aos professores que atingissem metas de frequência e assiduidade.

É interessante notar que as conseqüências da reforma educacional neoliberal de Covas para professores, alunos e funcionários fizeram com que o governo Alckmin (2003-2006) reformulasse a aparência das intervenções educacionais com o intuito de conter tensões através de um discurso de “acesso” e “cidadania”. A entrada do novo secretário de educação, Gabriel Chalita, no lugar de Tereza Roserley Neubauer da Silva, explicitou essas novas preocupações do governo paulista. “Com o novo secretário, a política educacional no Estado de São Paulo pautou-se, conforme afirma a SEE/SP, na concepção de um governo *solidário, empreendedor e educador*” (NOVAES, 2009, p. 16, grifo nosso).

No ano de 2003, o governo Alckmin criou o projeto “Teia do Saber” (projeto que ainda está em vigência e constou como exigência aos docentes no Decreto 52.719/08). O objetivo do projeto é capacitar professores à distância por meio de parceria com faculdades e

universidades. Ainda em 2003 também foi criado o Programa “Escola da Família”. O projeto, que também prossegue até os dias de hoje, segundo a SEE/SP, consiste na abertura do espaço escolar aos finais de semana a fim de construir uma “cultura de paz”. O desenvolvimento de atividades esportivas e culturais (ligadas à saúde e ao trabalho) seria uma forma de “incluir” socialmente os jovens das regiões próximas às escolas. Para o governo Serra, tratava-se de uma política de “prevenção” (SÃO PAULO, 2009b). Para isso, o Estado de São Paulo, em convênio com universidades privadas, contava com a participação de universitários que, ao conduzirem as atividades, recebem bolsas de estudos das instituições parceiras.

Outra política educacional instituída ainda no governo Covas (com a deliberação 09/97 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo) e levada à frente por Aleckmin foi o Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental. Subsidiada legalmente pela LDB 9394/96, a divisão do Ensino Fundamental em ciclos e a conseqüente progressão continuada dos alunos passa a ser exposta como mecanismo de eficiência na política educacional. A LDB 9394/96 possibilitou que os sistemas educacionais estaduais alterassem a configuração do Ensino Fundamental de séries para ciclos. Segundo o § 2º do artigo 32º da lei em questão, “Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no Ensino Fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema” (BRASIL, 1996).

A progressão continuada no Estado de São Paulo dividiu o ensino fundamental (1ª a 8ª séries) em dois ciclos de quatro anos. Dentro dos ciclos os alunos não seriam reprovados. Ancorada no discurso de universalização da educação básica, de combate aos altos índices de repetência e de substituição de formas excludentes de avaliação, a progressão continuada no Ensino Fundamental representaria a solução tanto para o rendimento insatisfatório de grande parte dos alunos nas avaliações do Estado quanto para os desajustes entre idade e série ocupada. Além disso, ao promover a não reprovação de alunos, contribuiria para a elevação da auto-estima dos mesmos (SÃO PAULO, 1997).

Outro ponto utilizado na justificativa da SEE/SP sobre a política de progressão continuada (e em sintonia com as recomendações do Banco Mundial) é a possibilidade de redução de gastos com a aprovação automática dos alunos. Haveria economia de gastos num cenário em que menos alunos fossem reprovados. Conforme o relatório da deliberação 09/97 do Conselho Estadual de Educação, “A repetência constitui um pernicioso ‘ralo’ por onde são desperdiçados preciosos recursos financeiros da educação. O custo correspondente a um ano de escolaridade de um aluno reprovado é simplesmente um dinheiro perdido” (SÃO PAULO, 1997). Ainda segundo o relatório, o primeiro passo para que a política educacional estadual

pudesse contribuir para o crescimento do país e sua conseqüente competitividade no plano internacional (como também afirma o Banco Mundial) seria a melhora dos índices de desempenho dos alunos nas avaliações do Estado (SÃO PAULO, 1997).

Aqui é possível notar a contradição entre um discurso de melhoria da educação pública e os procedimentos adotados pelo governo estadual. A melhora dos indicadores educacionais não garantiu a qualidade da educação e do processo de ensino-aprendizagem. Ao contrário do que afirmavam o Banco Mundial, o governo Alckmin e seus simpatizantes, não era a repetência o problema a ser enfrentado, mas sim os fatores estruturais que faziam (e fazem) com que jovens de quatorze anos não conseguissem ler, escrever e se articular minimamente. Foi interessante para o governo paulista que os números mostrassem melhorias. E este trabalho parte da concepção de que também foi interessante (para os propósitos da classe dominante) que essas melhorias, de maneira alguma, refletissem substancialmente na educação dos trabalhadores e seus filhos.

Em suma, a gestão de Alckmin foi marcada pela elaboração de inúmeros projetos uniformizadores que contradisseram o discurso da descentralização educacional, prejudicando o desenvolvimento autônomo das unidades escolares. Ademais, observou-se um processo de intensificação do controle do Estado, amortecido pelos mais diversos argumentos e justificativas da SEE/SP na busca de consenso. Como afirma Novaes (2009, p. 17, grifo do autor),

Para que tal processo possa ocorrer com a aceitação dos professores e demais envolvidos no trabalho pedagógico, várias metáforas são utilizadas, apelando para reducionismos e emocionalismos instrumentais, como a adoção de “pedagogias” *esvaziadas* de quaisquer conotações políticas, constituindo-se, muitas vezes, plataformas de ações institucionais; exemplo disso, a “*pedagogia do amor*” e a “*pedagogia do afeto*”, na rede estadual paulista, defendidas pelo secretário em exercício naquele momento.

Apesar de comprometer a qualidade da educação paulista, o sedutor discurso de um Estado medidor da qualidade para a inclusão educacional contribuiu para a existência de um novo mandato do PSDB, agora sob o comando de José Serra.

1.2.4- Governo Serra: o controle via padronização curricular

O governo de José Serra teve à frente da Secretaria Estadual de Educação a professora Maria Helena Guimarães de Castro. A partir de 14 de abril de 2009, com o pedido

de demissão de Maria Helena, o cargo passou a ser ocupado por Paulo Renato Souza. Segundo o governo do Estado de São Paulo, os principais objetivos da gestão (2007-2010) seriam o aumento dos índices de desempenho dos alunos do Ensino Médio e Fundamental nas avaliações estaduais e nacionais, a redução pela metade das taxas de repetência e evasão e a alfabetização de todos os alunos até oito anos de idade. Em 2007, a rede estadual contava com aproximadamente cinco milhões de alunos em 5.537 escolas (SÃO PAULO, 2007).

O desempenho dos alunos nas provas de avaliação do Estado não estava sendo satisfatório para o governo. Os índices eram cada vez mais baixos. Diante disso, a SEE/SP propôs a recuperação da aprendizagem de alunos ao final dos ciclos; a capacitação continuada de professores; a reorganização da progressão continuada; a divulgação de propostas curriculares; a parceria com prefeituras para a oferta do primeiro segmento do Ensino Fundamental (municipalização); o controle de desempenho via IDESP; a participação das escolas na Prova Brasil; a capacitação de professores para uso do SARESP no planejamento pedagógico; a continuidade da política de incentivos com pagamentos de bônus aos profissionais que cumprirem as metas da SEE/SP; o estabelecimento de escalas que identificariam o grau de desempenho de cada escola, comparando-as e colocando-as em competição; o fortalecimento do papel do diretor; o investimento na estrutura física, com construção de novas unidades e informatização das escolas (SÃO PAULO, 2007).

Dentro desse quadro de propostas, destacamos a reorganização do currículo educacional estadual. A partir de 2008, a SEE/SP elaborou a “Proposta Curricular do Estado de São Paulo”. A Proposta, localizada dentro do projeto “São Paulo Faz Escola”, padronizou a estrutura curricular do Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio das escolas estaduais do Estado de São Paulo. Um grupo de intelectuais selecionado pela SEE/SP elaborou o material pedagógico a ser aplicado nas escolas (cartilhas, material audiovisual e jornais, entre outros).

Como um pacote fechado e sem discussão com os docentes a respeito do seu próprio trabalho, a Proposta foi imposta a todas as escolas urbanas e rurais do Estado. A justificativa imediata de tal empreendimento se pautou, principalmente, nos insatisfatórios resultados dos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o que contrariava os compromissos assumidos pelo Estado de São Paulo com relação à melhoria de seus índices educacionais.

A Proposta Curricular se apresenta a partir de três partes complementares: (a) apresentação dos conceitos e objetivos da Proposta, além das diretrizes curriculares e recomendações sobre a organização do ensino das disciplinas; (b) orientações direcionadas aos envolvidos na gestão escolar (diretores, coordenadores e supervisores) visando

aperfeiçoar a gestão do currículo na escola e garantir a aplicação da Proposta Curricular em sua totalidade; (c) material direcionado aos professores com sugestões de aulas e formas de avaliação. Segundo a SEE/SP, o objetivo geral da Proposta seria conduzir professores, alunos e gestores rumo à educação compatível com os desafios do mundo moderno. Apresentamos a seguir o trecho da Proposta que sintetiza esse objetivo:

O documento aborda algumas das principais características da *sociedade do conhecimento* e as pressões que a *contemporaneidade* exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam se tornar aptas a preparar seus alunos para esse *novo tempo* (SÃO PAULO, 2008b, p. 3, grifo nosso).

Termos como “sociedade do conhecimento” e “novo tempo” demonstram que a SEE/SP se pauta numa linha de pensamento que desconsidera o processo histórico. Isso se comprova ao observarmos que o fragmento acima responsabiliza um fator chamado “contemporaneidade” pelas pressões exercidas sobre os jovens da atualidade. Além disso, a partir de um discurso de “revolução tecnológica” e “cidadania mundial”, o governo paulista recomenda a necessidade de se atrelar os rumos da educação às mudanças político-econômicas ocorridas a partir da década de 1980.

A sociedade do século 21 é cada vez mais caracterizada pelo uso intensivo do conhecimento, seja para trabalhar, conviver, exercer a cidadania seja para cuidar do ambiente em que se vive. Essa sociedade, produto da *revolução tecnológica* que se acelerou na segunda metade do século passado e dos processos políticos que *redesenham as relações mundiais*, já está gerando um novo tipo de desigualdade ou exclusão, ligada ao uso das tecnologias de comunicação que hoje mediam o acesso ao conhecimento e aos bens culturais (SÃO PAULO, 2008b, p. 4, grifo nosso).

A revolução tecnológica e a reconfiguração das relações internacionais, ambas citadas pelo documento de forma entusiasmada, são divulgadas necessariamente como evolução natural do mundo, não como resultantes de um processo histórico, e jamais como respostas do capital à sua própria crise estrutural. Nota-se que a SEE/SP também distorce a noção de desigualdade. Apoiada numa argumentação liberal/pós-moderna, elaborada pelos intelectuais da burguesia, a Proposta Curricular propaga a idéia de que viveríamos num mundo livre, sem restrições. O fator desigualdade residiria nas diferenças de iniciativa entre os indivíduos na busca da informação e do conhecimento. Munidos da informação, os mais dispostos seriam recompensados com melhores condições socioeconômicas, já que, segundo a própria SEE/SP, “Apropriar-se ou não desses conhecimentos pode ser um instrumento da

ampliação das liberdades ou mais um fator de exclusão” (SÃO PAULO, 2008b, p. 6). Como afirma Harvey (2008, p. 76), “O sucesso e o fracasso individuais são interpretados em termos de virtudes empreendedoras ou de falhas pessoais [...] em vez de atribuídos a alguma propriedade sistêmica (como as exclusões de classe que se costumam atribuir ao capitalismo)”.

Os conhecimentos a que se refere a SEE/SP não estariam mais na esfera dos conteúdos científicos tradicionais, mas no âmbito das chamadas “competências”. As “competências” seriam habilidades desenvolvidas a fim de preparar o estudante para as exigências do mundo “globalizado”. Percebemos que dentro da Proposta Curricular a legitimação da noção de “competências” é sustentada por uma profunda distorção no sentido da relação ensino/aprendizagem. Para a SEE/SP,

A aprendizagem é o centro da atividade escolar. Por extensão, o professor caracteriza-se como um profissional da aprendizagem, e não tanto do ensino. Dessa forma, a expressão “educar para a vida” pode ganhar seu sentido mais nobre e verdadeiro na prática do ensino. Se a educação básica é para a vida, a quantidade e a qualidade do conhecimento têm de ser determinadas por sua relevância para a vida de hoje e do futuro, além dos limites da escola (SÃO PAULO, 2008b, p. 13).

Nesse ponto a SEE/SP se aproxima das diretrizes elaboradas na “Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, aprovada na “Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos”, organizada pelo Banco Mundial e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1990. Segundo o artigo 4º da Declaração, sob o título “Concentrar a atenção na aprendizagem”, “A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo [...] dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, aprenderem *conhecimentos úteis*, habilidades de raciocínio, aptidões e valores” (UNESCO, 1990, p. 4, grifo nosso).⁵ Entendemos que a SEE/SP, ao privilegiar a aprendizagem e desprezar o fato de que *ensino/aprendizagem* constitua uma *relação*, eliminaria o entrave *autonomia docente* no processo de imposição de sua reforma curricular. Como o ensino não importa, o professor estaria apto a reproduzir na sala de aula a cartilha que lhe é entregue, preocupando-se somente com a aprendizagem. Assim, que importância teria a carga de conteúdos específicos sob

⁵ Nesse mesmo artigo, a UNESCO afirma que a introdução de avaliações centralizadas pelos sistemas educacionais seria uma forma de contribuir para o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. A Declaração pode ser encontrada no site: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/educar/todos.htm>

domínio do professor e sua subjetividade quando se pode ter um ensino de “competências” gerais direcionado para a vida e adaptado às demandas da “contemporaneidade”?

A supremacia das “competências” (que nada mais são do que saberes e fazeres necessários para formação de um trabalhador adaptado ao contexto de acumulação flexível) sobre os conteúdos científicos tradicionais evidencia um processo de intensificação da divisão do conhecimento. O Estado capitalista, ao educar o aluno-trabalhador majoritariamente através de restritas noções úteis ao mercado, também avança na direção do controle subjetivo, pois restringe as possibilidades de reflexão no âmbito do espaço escolar.

Cabe destacar que as medidas educacionais do governo José Serra não apenas prejudicaram o livre pensar dos estudantes, mas introduziram referências que, estrategicamente, mesclaram as demandas dos trabalhadores com os interesses das classes dominantes. Essa prática, muito presente nos discursos de “inclusão” e “cidadania”, contribui para o fortalecimento do consenso em torno da sociabilidade burguesa. É possível identificar no discurso da SEE/SP tanto a ligação entre educação e exigências neoliberais de trabalho flexível quanto a intenção de se adaptar os pobres a um pacífico convívio social cidadão.

Nesse quadro ganha importância redobrada a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas, pois é para elas que estão ocorrendo, em número cada vez mais expressivo, as camadas mais pobres da sociedade brasileira, que antes não tinham acesso a escola. A relevância e a pertinência das aprendizagens escolares nessas instituições são decisivas para que o acesso a elas proporcione uma oportunidade real de aprendizado para inserção no mundo de modo *produtivo* e *solidário* (SÃO PAULO, 2008b, p. 5, grifo nosso).

Examinando o fragmento acima, é possível afirmar que os termos “produtivo” e “solidário” podem ser sinônimos de explorado e conformado. O discurso de solidariedade cidadã existe devido às preocupações do Estado burguês com a crescente precarização das condições de vida e trabalho dos trabalhadores. O inchaço das instáveis periferias urbanas, o crescimento de reivindicações socioeconômicas, a organização do crime, entre outras formas de insubmissão, exigem, de certo modo, a atenção das classes dominantes.

No caso do Estado de São Paulo, uma Proposta Curricular que abrange milhões de jovens entre onze e dezoito anos buscando “[...] ponderar, além de aspectos curriculares e docentes, os recursos cognitivos, afetivos e sociais de que os alunos dispõem” (SÃO PAULO, 2008b, p. 9), mostra que considera o fato de que a juventude pobre carrega consigo um perigoso potencial de insubordinação. Isto nos permite identificar na política educacional do governo Serra o desenvolvimento de ramificações que, além do objetivo material de reduzir

gastos e formar mão-de-obra para o mercado de trabalho capitalista, aperfeiçoaram o controle na direção de castrar as possibilidades de desenvolvimento de uma subjetividade rebelde nos estudantes, os filhos dos trabalhadores. Pensando como classe, a burguesia e seus intelectuais direcionaram os mecanismos de formação e conformação ao processo educacional formal dos trabalhadores. O currículo escolar (formulado com a influência de organismos internacionais e aplicado por sujeitos locais) representa importante meio para que a visão de mundo dominante atinja o chão da escola. Como defende Suárez (1995, p. 265-266), do ponto de vista do capital o currículo funcionaria como “[...] a correia de transmissão da estratégia (de reforma) cultural dominante em direção a âmbitos microssociais específicos, [...] de acordo com os interesses e o projeto político global dos grupos de poder”.

A tarefa de materializar no âmbito das unidades escolares as diretrizes da Proposta Curricular originou a função “Professor-Coordenador”. Como figura chave na mediação entre SEE/SP e escolas, o Professor-Coordenador seria o responsável pela inserção, apresentação e esclarecimento da Proposta para professores, diretores, funcionários, pais e alunos.⁶ Visando produzir um clima favorável para a efetivação da Proposta Curricular nas unidades, a SEE/SP recorre novamente à importância da aprendizagem. E desta vez a referência não é o aluno, mas a escola. Segundo o texto de apresentação da Proposta, as escolas não apenas ensinam, mas também aprendem (SÃO PAULO, 2008b). As instituições de ensino deveriam estar abertas às inovações propostas pelo Professor-Coordenador.

[...] a capacidade de aprender terá de ser trabalhada não apenas nos alunos, mas na própria escola, enquanto instituição educativa: tanto as instituições como os docentes terão de aprender. [...] Esse é o ponto de partida para o trabalho colaborativo, para a formação de uma “*comunidade aprendente*”, nova terminologia para um dos mais antigos ideais educativos. A vantagem é que hoje a tecnologia facilita a viabilização prática desse ideal. [...] Os gestores, como agentes formadores, devem aplicar com os professores tudo aquilo que recomendam a eles que apliquem com seus alunos (SÃO PAULO, 2008b, p. 7, grifo nosso).

Como exemplo da preparação que está sendo recomendada para as novas gerações no trato com os desafios impostos pelo mundo atual evidenciamos a abordagem que o “Caderno do Professor” de Sociologia, de 2009 (volume 2), destinado à 1ª série do Ensino Médio, realiza na situação de aprendizagem 3, de título: “A construção social da identidade”.

⁶ No material chamado “Caderno do Gestor” estão contidas as orientações necessárias para que o Professor-coordenador insira a Proposta Curricular no contexto de sua respectiva comunidade escolar a fim de reorganizar o planejamento da escola. Esse material pode ser encontrado no site da SEE/SP: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009>

Conforme o Caderno, “Essa situação de aprendizagem visa introduzir os jovens na discussão sobre a construção da identidade” (SÃO PAULO, 2009a, p. 27). É recomendada uma abordagem lúdica para que os alunos possam se divertir com o objeto proposto. Para isso, o Caderno do Professor expõe:

Peça para que previamente pesquisem na internet, em revistas, jornais, filmes, livros, desenhos animados, *videogames* ou gibis, informações sobre super-heróis, como, por exemplo, o Batman, o Homem-Aranha, o Super-Homem, a Mulher Maravilha, o Hulk, entre outros, que possuem *duas identidades*: a do super-herói e a de uma pessoa comum (Bruce Wayne, Peter Parker, Clark Kent, Diana Prince, Bruce Banner). Cada grupo deve escolher apenas um super-herói. O importante é que os super-heróis escolhidos tenham essas duas identidades (SÃO PAULO, 2009a, p. 27).

Posteriormente, é sugerida uma discussão a respeito dos dilemas que o super-herói vive entre as duas identidades. Notamos que o Caderno segue por uma linha que atrela a noção de identidade apenas a possibilidades e características individuais, ocultando o conceito de identidade enquanto condição coletiva. A seguir estão algumas perguntas postas pelo material da SEE/SP para que o professor de Sociologia do Ensino Médio desenvolva o tema proposto:

Como ele se comporta quando é herói? Quais são seus poderes? Como ele reage diante das adversidades? Quais são seus pontos fortes e seus pontos fracos? Como ele descobriu ou desenvolveu os superpoderes? Como cada um lida com esses poderes? Os super-heróis lidam sempre da mesma forma com seus poderes, ou cada um tem uma relação diferente com o próprio superpoder? E quando ele assume a identidade de homem comum? Qual é sua trajetória? Qual é sua profissão? Como é a sua personalidade? (SÃO PAULO, 2009a, p. 28).

Depois de expor que o tempo previsto para o tema é de três aulas e os recursos a serem utilizados são lousa, giz e cartolina, o Caderno, como um bom padrão, se dirige ao professor orientando passo a passo suas ações de modo a conduzi-lo para o fim do processo. “Você pode escrever na lousa uma lista de possíveis fatores [...] Estimule a contribuição dos jovens para a formulação da lista [...] Mas não se esqueça de, ao final dos exemplos, dizer que [...]” (SÃO PAULO, 2009a, p. 29).

Não é nossa intenção analisar e caracterizar o conteúdo dos cadernos destinados aos professores sem um estudo abrangente e apenas a partir de um fragmento pré-selecionado e extraído do material da SEE/SP. No entanto, este exemplo, contido numa temática de grande relevância para a apropriação do conhecimento por parte dos alunos, pode expressar o nível de reflexão desejado pelo governo paulista no que diz respeito aos milhões de jovens

matriculados na rede pública do Estado. Tratando-se de milhões de filhos de trabalhadores e de habitantes de regiões periféricas ligados pelo laço de exploração, fica a inquietação se Homem Aranha, Batman e outros super-heróis são os melhores exemplos para o trato do tema “A construção social da identidade”. Uma padronização curricular como esta coloca os professores numa posição de simples transmissores de uma cartilha com conteúdos prontos e com concepção pedagógica pré-definida.

Essa ofensiva da SEE/SP contra o ensino (subsidiada por cursos de formação docente à distância e cartilhas para o trabalho docente) contribui para a expropriação do conhecimento do professor, separando-o do processo de reflexão e organização do seu trabalho. A partir dos indícios que levantamos, compreendemos que o objetivo pode ser transformar o docente num mecânico executor de tarefas pedagógicas formuladas pelos materiais da Proposta Curricular e atualizadas pelos cursos de formação à distância da SEE/SP.

Entendendo que a reforma educacional empreendida a partir de 1991, na qual se inseriu o Decreto 52.719/08, representa a materialização de um projeto político amplo e, de certo modo, sistematizado, buscamos evidenciar neste breve histórico as referências principais que moveram a elaboração e a execução das políticas educacionais paulistas a partir da gestão Fleury. Portanto, o objetivo foi demonstrar como a racionalidade econômica capitalista presente no corte de gastos públicos e na aplicação da relação custo-benefício na educação permearam grande parte das políticas educacionais postas em prática pela SEE/SP no decorrer do período 1991-2010.

Esta constatação representa importante elemento no processo de análise do Decreto 52.719/08, já que nos permite mapear o contexto no qual este surge. Um contexto de exigências neoliberais em que a reforma educacional, introduzida por Fleury e Covas e estabilizada por Alckmin, encontrou-se em fase de intensificação e *aperfeiçoamento* no governo de José Serra. A SEE/SP, sob o comando Serra, deu continuidade às medidas elaboradas nas gestões anteriores, mas também formulou e desenvolveu novos projetos. A elaboração da Proposta Curricular, a criação do IDESP e a articulação da política de bônus-mérito com grande parte dos projetos da SEE/SP podem ser vistos como expressão do aprimoramento do controle das políticas educacionais neoliberais no Estado de São Paulo.

2- O BANCO MUNDIAL E A RECOMENDAÇÃO DA REFORMA EDUCACIONAL NEOLIBERAL

Pudemos observar que a “eficiência” na administração dos recursos educacionais se fez presente ao longo dos governos expostos no capítulo anterior. De Fleury a Serra foi possível identificar nas noções de rentabilidade o eixo condutor da política educacional paulista. Afirmamos, com isso, que o Decreto 52.719/08 emergiu como proposta oriunda do contexto de reforma educacional neoliberal do Estado de São Paulo.

No entanto, a situação da educação pública no Brasil (e no Estado de São Paulo), especificamente a partir de 1990, não diz respeito somente a fatores internos e especificamente domésticos. A configuração do sistema educacional brasileiro, bem como de outros países periféricos, relaciona-se também com fatores externos aos contextos nacionais. Fatores que interferem nos rumos e no desenvolvimento das respectivas realidades educacionais locais. Assim, aquilo que ocorre no âmbito de ministérios, secretarias, diretorias de ensino e salas de aula, em muitos casos, possui forte influência de recomendações elaboradas em âmbito internacional, principalmente por organismos responsáveis por gerir o modo pelo qual a educação deve se arranjar nos Estados.

O Banco Mundial, mais precisamente a partir da “Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos”, realizada em 1990, se assumiu como instituição responsável por empreender um processo de reforma educacional nos países periféricos. Apoiado na teoria do capital humano, o BM passou a argumentar que o desenvolvimento dos Estados dependia da qualificação e produtividade de seus trabalhadores. O BM afirmou que o investimento na educação seria o modo pelo qual o êxito dos indivíduos e das sociedades poderia ser alcançado (BANCO MUNDIAL, 1996).

A tarefa de analisar politicamente o Decreto 52.719/08 não pode prescindir da compreensão das determinações macro políticas que se vinculam ao micro contexto da reforma educacional paulista e sua política de bônus-mérito no governo José Serra. Acreditamos que existam ligações entre as prioridades encontradas na reforma educacional paulista e as prioridades educacionais recomendadas pelos documentos do Banco Mundial. Ligações que tornam nosso trabalho mais complexo na medida em que uma análise pautada na categoria da totalidade exige mediações concretas. Cabe destacar que o processo de reforma e racionalização econômica neoliberal da educação inicia-se nos Estados Unidos na década de 1970. Como resposta ao quadro de crise econômica daquele contexto, a redução de gastos e a intensificação do controle sobre o trabalho docente representaram as referências da

reorganização educacional estadunidense naquele momento. Reforma que posteriormente (e com a contribuição do Banco Mundial) foi exportada para grande parte dos demais países. Desse modo, é a partir da análise do próprio discurso do Banco Mundial que pretendemos identificar em que medida existe sintonia entre a reforma educacional paulista, empreendida majoritariamente pelo PSDB, e as recomendações educacionais desse organismo internacional.

2.1- Banco Mundial: breve histórico

O Banco Mundial surgiu formalmente a partir de uma reunião ocorrida em julho de 1944. A reunião fez parte de um processo que tinha a finalidade de definir as características da ordem político-econômica mundial pós-Segunda Guerra. O encontro resultou num conjunto de normas e diretrizes denominado “Acordos de Bretton Woods”.

Naquela ocasião o Banco Mundial era representado somente pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). O surgimento de outras agências com o passar dos anos promoveu a formação do Grupo Banco Mundial. Apesar do termo *Banco Mundial* ser tradicionalmente utilizado em referência ao BIRD e à Associação Internacional para o Desenvolvimento (AID), o grupo conta ainda com a Corporação Financeira Internacional (CFI), a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI) e o Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (CIADI). Segundo o Banco Mundial (2010), as principais atividades exercidas pelo grupo consistem no fornecimento de empréstimos para o desenvolvimento das nações em desenvolvimento, investimentos no desenvolvimento do setor privado dos países pobres e orientação dos países no processo de captação de investimentos externos.

Para o discurso dominante os “Acordos de Bretton Woods” fizeram com que as relações econômicas passassem a existir mediante um conjunto de regulamentações, instituições e procedimentos que serviriam para prevenir o surgimento de crises e conferir maior estabilidade à economia mundial. Na prática, Bretton Woods significou a ascensão dos Estados Unidos ao controle dos rumos da economia política, estruturando-a em função de seus interesses.

Os Estados Unidos obtiveram vantagens enormes com a Segunda Guerra Mundial, a qual arruinou os seus principais adversários – Europa, União Soviética, China e Japão. Conseqüentemente, eles se viram na possibilidade

de exercer a sua hegemonia econômica, já que concentravam mais da metade da produção industrial do mundo na época e detinham a exclusividade do controle das novas tecnologias que moldariam o desenvolvimento da Segunda metade do século XX (AMIN, 2005, p. 4).

O Banco Mundial emergiu como organismo voltado para a reestruturação material e econômica do continente europeu, assolado pela guerra. Como naquele momento o FMI (Fundo Monetário Internacional) possuía outras funções, era responsabilidade do BM fornecer empréstimos e auxiliar no processo de reconstrução da Europa.

Após alguns anos de sua criação, o BM incorporou características e funções diferentes daquelas que exercia inicialmente. A partir de meados da década de 1950, alteraram-se os receptores das operações da instituição. A Europa, que possuía o posto de principal destinatário das intervenções do BM, passou a dividir atenções com países da periferia. Cabe destacar que a diversificação da clientela do BM respondeu em grande medida às disputas oriundas do contexto da Guerra Fria. O Banco Mundial representava instrumento de desenvolvimento do bloco ocidental e ferramenta para a disseminação de práticas e idéias capitalistas e anticomunistas. Consciente de seu papel no cenário das relações internacionais, ainda na década de 1950,

[...] a instituição havia se estruturado política e organizacionalmente para gerir a captação de recursos externos, conceber e exigir dos países solicitantes alterações em suas economias nacionais. Assim, portadora de sólida estrutura, fincou as bases para as operações de créditos, concessão de empréstimos e financiamentos, além de exigir condicionalidades para os empréstimos aos governos, em especial da América Latina (SILVA, 2002, p. 54).

Nesse momento, as relações do BM com os países periféricos se estabeleceram a partir dos investimentos realizados na infra-estrutura das nações que se iniciavam no processo de industrialização. Para isso, o discurso do BM se pautava no argumento de que a entrada das nações periféricas na trilha do desenvolvimento, do crescimento econômico e da estabilidade social dependia da estrutura física que estas possuíssem.

Ao final da década de 1960, esse argumento foi contrariado por alguns anos de crescimento econômico e acentuação do quadro de pobreza e desigualdade na periferia do sistema capitalista (SILVA, 2002). “Chegou-se à conclusão de que o crescimento era condição necessária, mas não suficiente para reduzir a pobreza” (FONSECA, 1998, p. 4) e o Banco Mundial foi obrigado a reformular suas intervenções.

Em 1968, o estrategista internacional e ex-secretário de defesa dos Estados Unidos, Robert S. MacNamara, assumiu a presidência do BM. Sua administração (1968-1981) foi marcada por uma nova organização para a aplicação setorial dos empréstimos. O conturbado cenário social, que anunciava a crise estrutural do capital, fez com que o BM considerasse as *questões sociais* em suas atividades. “No final da década de 60, o Banco já havia incluído o setor social nos seus créditos, mais como estratégia política do que por justiça social” (FONSECA, 1998, p. 4). O presidente MacNamara confirma esta afirmação ao defender que

[...] o BIRD é um organismo de investimentos para fins de desenvolvimento. Não é uma instituição filantrópica, nem um organismo de bem-estar social. Nossa política creditícia se baseia em dois principais fundamentos: o projeto deve estar bem concebido e o prestatário deve apresentar capacidade creditícia. Só concedemos empréstimo quando concorrem estas duas circunstâncias de modo absoluto. Além disso, insistimos para que a economia do país prestatário esteja em condições de reembolsar nosso empréstimo e pagar juros e outros encargos, nas datas previstas (MACNAMARA apud SILVA, 2002, p. 56).

Para intervir na economia dos países periféricos o BM diversificou seus empréstimos, investindo nos setores que se mostrassem mais atrativos. Sob o comando de McNamara o Banco Mundial se inseriu na política interna desses países colocando-se como condutor de um projeto de desenvolvimento que visava, de modo não tão diferente das estratégias anteriores, reduzir a pobreza fornecendo os requisitos imediatos para o crescimento econômico.

A ascensão da ideologia neoliberal como expressão da crise da década de 1970 fez com que esta corrente de pensamento fosse introduzida não somente em partidos e governos, mas nas próprias instituições internacionais. Formulações neoliberais passaram a constituir o arcabouço ideológico de organizações como o FMI e o Banco Mundial. Com isso, mais precisamente a partir de 1982, o BM se aproximou da América Latina, leste europeu, África e Ásia por meio do processo de renegociação da dívida externa dos Estados. O discurso da globalização também representou instrumento para a obtenção do consentimento dos países com relação às recomendações. Estas refletiam (e refletem) a lógica da privatização de serviços públicos, liberalização financeira, abertura comercial e equilíbrio do orçamento por meio de corte nos gastos públicos.

A crise da dívida da década de 1980 ofereceu condições para que FMI e Banco Mundial exercessem papéis de administração das relações de crédito internacional e de reestruturação das economias dos países devedores. Houve, portanto, uma reorientação das funções do BM, tendo este, conforme Soares (1996, p. 21), a responsabilidade por “[...]”

assegurar o pagamento da dívida externa e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-as aos novos requisitos do capital globalizado”. O Banco Mundial vem figurando como importante organismo no processo de resposta do capital à sua própria crise ao ajustar estruturas macroeconômicas e sociais de grande parte dos países da periferia.

Ainda na década de 1980, a questão da miséria social global se encontrava muito presente no debate internacional e na agenda de instituições como o Banco Mundial. Multiplicavam-se financiamentos para projetos de combate à pobreza. Os administradores e intelectuais do BM ressaltavam o provável retorno financeiro dos projetos, bem como a possibilidade de se satisfazer minimamente os direitos sociais das populações. A esse respeito, de acordo com Fonseca (1998, p. 5), “Segundo a nova visão, a responsabilidade deveria ser transferida do âmbito do Estado para os próprios indivíduos, isto é, a diminuição da situação de pobreza dependeria da capacidade dos pobres em aumentar a sua própria produtividade”.

Com esse argumento, estava posto o cenário para que o Banco Mundial começasse a atuar nas políticas sociais dos países devedores. A idéia de que o investimento na educação escolar resultaria na maior produtividade dos indivíduos fez com que o BM canalizasse recursos para o setor educacional e incluísse a educação em seus documentos oficiais. Nas décadas de 1980 e 1990, o BM intensificou sua atuação na periferia via recomendações e condução de políticas sociais. Com forte influência da racionalidade de conceitos econômicos, as diretrizes sociais do Banco Mundial tinham como principal referência a rentabilidade dos investimentos realizados.

Como afirmamos anteriormente, o BM se aproximou da periferia por meio de um discurso que tinha na globalização e na modernização os argumentos para a obtenção do consentimento dos países devedores. Se em tempos passados o *discurso do desenvolvimento* foi meio de persuasão, a partir de 1980 o *discurso da globalização* passou a constituir estratégica ferramenta para os propósitos do Banco Mundial. Antes a ameaça era ficar à margem do progresso, agora, não se adaptando aos padrões da integração mundial, corre-se o risco do isolamento político, do atraso tecnológico e da pobreza generalizada.

Diante de tais exigências, entendemos que a educação, do ponto de vista do capital, passou a figurar como importante elemento tanto na capacitação para o trabalho quanto na formação de sujeitos adaptados ao convívio social no neoliberalismo. O capital vem se mobilizando na direção de ampliar o acesso da população mundial aos serviços educacionais. E o Banco Mundial aparece como articulador entre os Estados e as necessidades do capital no que se refere ao campo educacional.

Em 1990, sob o comando do BM e da UNESCO, foi realizada em Jomtien, na Tailândia, a “Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos”. O objetivo principal do encontro foi garantir que a partir de então os sistemas educacionais dos Estados seriam reformados de modo a priorizar o ensino básico e utilizar os recursos disponíveis com “eficiência”. A partir disso, o Banco Mundial passou a recomendar, assessorar e acompanhar de modo mais intenso aquilo que ocorria nas estruturas educacionais dos Estados devedores.

Ao longo das décadas de 1990 e 2000, o BM reformulou e ampliou as dimensões de suas intervenções e linhas de crédito. As próprias conseqüências humanas e ambientais do desenvolvimento do modo de produção capitalista se apresentaram como fator de preocupação para a classe burguesa e suas organizações internacionais. Segundo Kruppa (2001, p. 5), “O Banco, nessa década, ampliou sua atuação, atingindo 181 países, a quase totalidade dos 192 países contabilizados no mundo, em 1994”. Atualmente, as recomendações do BM se baseiam num discurso em que a necessidade da preservação ambiental, da utilização racional das fontes de energia, do combate à pobreza e de maiores investimentos na educação dos países periféricos são fundamentais para a melhoria da sociedade e do planeta. Isso, no entanto, sem abordar as questões político-econômicas estruturais que promovem a destruição ambiental, a generalização da miséria e a defasagem na educação direcionada aos grupos sociais subalternos.

Ao longo da história o Banco Mundial sofreu alterações e reformulações em sua forma de atuação. Observamos que suas funções se modificaram de acordo com circunstâncias e necessidades históricas do capital. De um organismo para a reconstrução da Europa o BM tornou-se sujeito de diretrizes e intervenções em diversos setores de grande parte dos Estados do globo, cumprindo, atualmente, estratégico papel para a sobrevivência do capital em crise.

2.2- A presença do Banco Mundial no Brasil

As relações entre Banco Mundial e Brasil existem desde 1949. Ao longo dessas seis décadas o Banco Mundial financiou US\$ 44,8 bilhões para projetos no Brasil. O Brasil já realizou, aproximadamente, 360 operações financiadas pela instituição. Atualmente, 62 projetos financiados pelo BIRD estão em andamento no país, o que significa US\$ 8 bilhões em investimentos. Por ano, cerca de US\$ 1,8 bilhões são emprestados por governos estaduais e federal no Brasil (BANCO MUNDIAL, 2010). Além disso, o Banco Mundial também atua

na produção teórica e técnica (documentos e estudos direcionados para setores específicos). Segundo Makhtar Diop, ex ministro da fazenda do Senegal e atual diretor do Banco Mundial para o Brasil, “Hoje, entre os 185 membros do BIRD, o Brasil é o país com a maior carteira de projetos e maior volume de financiamentos globais” (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 2).

Nos dias atuais, os projetos financiados pelo BM no Brasil dizem respeito, principalmente, às áreas de educação, infra-estrutura, meio ambiente, questão agrária e combate à pobreza. A seguir temos um gráfico que esclarece a quantidade de recursos empregados pelo BM em diversos setores nas cinco regiões do país.

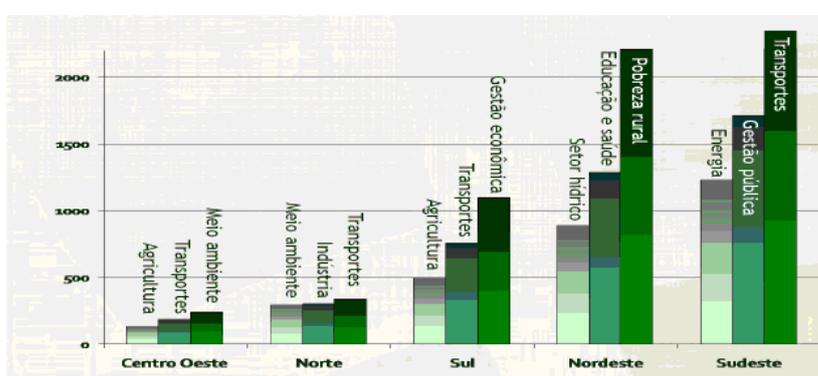


Ilustração 1: Investimentos do Banco Mundial por região do Brasil (milhões de US\$)
Fonte: Banco Mundial (2010).

Conforme o Banco Mundial (2010), um dos principais objetivos de suas intervenções no Brasil é possibilitar um melhor desempenho social, fiscal e macroeconômico. Para isto, investe em projetos de ajuste e reforma fiscal, bem como recomenda atenção quanto à “ineficiência” na administração pública e na utilização dos recursos públicos.

O crescimento duradouro e vigoroso do Brasil precisa estar sustentado sobre sólidos fundamentos econômicos. O País obteve enormes avanços nas últimas décadas, com a estabilização da economia, a responsabilidade fiscal, a política de metas de inflação e o câmbio flutuante. O Banco é parceiro do Brasil nessas conquistas, e, atualmente, trabalha fortemente com os estados, em coordenação com o Tesouro Nacional, para consolidar o federalismo fiscal, melhorar a gestão pública e ajudar esses governos a readquirir capacidade de investimento e de fornecimento de serviços à população, construindo uma base sólida para o crescimento (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 21).

Assim, o BM investe US\$ 1,1 bilhão na parceria com a Secretaria da Fazenda do Rio Grande do Sul através do “Programa de Ajuste Fiscal RS” (2008); financia US\$ 12,12 milhões para o Ministério da Fazenda no projeto “Assistência Técnica para Crescimento

Equitativo” (2004); aplica US\$ 195,45 milhões na Secretaria da Fazenda de Alagoas no “Projeto de Reforma Fiscal e Gestão Pública AL” (2009) (BANCO MUNDIAL, 2010).

Segundo o Banco Mundial (2010), também se constitui como importante meta a estruturação de um processo de crescimento sustentado e de longo prazo no Brasil. Para isso, o BM atua nas esferas federal, estadual e municipal com o intuito de criar um clima propício para negócios e ampliar as possibilidades de investimentos.

O apoio do Banco para aumentar a produtividade e os investimentos se concentra em tornar mais eficientes a infra-estrutura e a regulação da concorrência, reforçar o setor financeiro, alcançar uma moderna política de inovação e um ambiente mais favorável para o desenvolvimento empresarial, especialmente para empresas de pequeno e médio porte (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 17).

Com o projeto “Eduq PE” (2004) o BM financiou US\$ 31,5 milhões para que a Secretaria da Educação de Pernambuco aumentasse a “inclusão” e a “eficiência” da educação pública do Estado de Pernambuco. A modernização da Secretaria e a capacitação de professores também figuravam como metas do projeto. Ademais, por meio do projeto “Desenvolvimento da Educação e da Gestão Pública” (2009), o BM investiu US\$ 154 milhões para melhorias na infra-estrutura, nos equipamentos escolares e na materialização do Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco (SAEPE). O organismo ainda foi parceiro do Ministério do Desenvolvimento Social no “Programa Bolsa-Família” (2004), financiando US\$ 572,2 milhões ao governo federal para o desenvolvimento do projeto (BANCO MUNDIAL, 2010).

No que diz respeito à produção teórica, encontramos publicações do Banco Mundial em diversas áreas: Agricultura e Meio Ambiente; Economia; Educação e Saúde; Energia, Transportes e setor hídrico; Pobreza e Sociedade.

Para o *setor econômico* o BM possui estudos/recomendações como: “Como Revitalizar os Investimentos em Infra-estrutura no Brasil: Políticas Públicas para Melhor Participação do Setor Privado - Volume I: Relatório Principal” (2007); “Avaliação do Clima de Investimentos no Brasil - Vol. II” (2005); “Crescimento e Redução de Pobreza no Rio Grande do Norte” (2003); “Acesso a Serviços Financeiros” (2003); “Brasil: Questões críticas da previdência social” (2001).

Direcionados à temática *Pobreza e Sociedade*, o Banco Mundial possui publicações como: “Jovens em Situação de Risco no Brasil - Volume I e II” (2007); “Crime, Violence and Economic Development in Brazil” (2006); “Estratégias de Redução da Pobreza no Ceará”

(2003); “Empregos no Brasil - Prioridades de Políticas” (2002); “Combate à Pobreza Rural no Brasil: Uma Estratégia Integrada - Volume I” (2001); “O Combate à Pobreza no Brasil - Relatório sobre pobreza, com ênfase nas políticas voltadas para a redução da pobreza urbana - Volume I” (2001); “Vozes dos Pobres - Brasil - Relatório Nacional” (2000); “Determinantes do Crime e Vitimização: Rio de Janeiro e São Paulo” (1999).

Para as áreas de *Saúde e Educação*, o BM direciona ao Brasil documentos como: “Governança no Sistema Único de Saúde (SUS) do Brasil” (2007); “Educação Municipal no Brasil: Recursos, Incentivos e Resultados - Volume I e II” (2003); “Desenvolvimento da Primeira Infância: Foco sobre o Impacto das Pré-Escolas” (2001); “A educação secundária no Brasil : chegou a hora” (2000); “Reformas educacionais e autonomia das escolas - os casos da Cidade de Nova Iorque, do Chile, e do Estado de Minas Gerais” (1999).⁷

Por fim, a cada quatro anos o Banco Mundial formula planos de ação e metas com o objetivo de direcionar suas intervenções no Brasil. Para o período entre 2008-2011, o BM inseriu três eixos principais: *equidade, sustentabilidade e competitividade*. Disponibilizamos a seguir o quadro que reúne tais referências, traduzindo-as em objetivos específicos:



Ilustração 2: Metas do Banco Mundial para o período 2008-2011 no Brasil
Fonte: Banco Mundial (2010)

2.3- A proposta educacional do Banco Mundial

⁷ Todos os documentos listados podem ser localizados no endereço: <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/HOMEPORTUGUESE/EXTPAISES/EXTLACINPOR/BRAZILINPOREXTN/0,,contentMDK:21436531~pagePK:141137~piPK:141127~theSitePK:3817167,00.html>

A partir da década de 1990, intensifica-se a participação do Banco Mundial nos sistemas educacionais dos países periféricos. O imperativo da “globalização” fez com que a educação adquirisse relevância. A modernização tecnológica, que nesse período passou a fazer parte do cotidiano de fábricas e empresas, exigiu que a formação educacional dos trabalhadores fosse compatível com as exigências da nova configuração da produção. Nesse sentido, o Banco Mundial moldou sua participação no setor educacional elaborando diretrizes a fim de reconfigurar sistemas educacionais. As lógicas da reestruturação produtiva e do pensamento de mercado foram introduzidas na educação. A racionalidade econômica ganhou destaque e os conceitos econômicos se misturaram aos conceitos educacionais.

[...] o Banco estabeleceu uma correlação (mais do que uma analogia) entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa (CORAGGIO, 1996, p. 102).

Comumente apresentadas em contato com descrições e explicações acerca das mudanças econômicas globais e suas necessidades, as recomendações educacionais do Banco Mundial disseminam-se como pressuposto para o desenvolvimento tecnológico e o crescimento econômico dos países devedores. Através de uma leitura razoavelmente crítica da documentação expedida pelo BM é possível perceber que o conteúdo aponta para dois objetivos principais: a) redução dos gastos educacionais do Estado; b) abertura da educação pública para a atuação do setor privado. Ademais, a priorização do ensino básico, a “eficiência” na administração educacional, a participação da comunidade na administração e nos custos escolares, a descentralização das instituições educacionais, a criação de sistemas de avaliação centralizados e a avaliação econômica dos resultados obtidos com as avaliações figuram como metas da reforma educacional proposta. Segundo o Banco Mundial (1996), assimilada pelos países, a reforma educacional ampliaria o acesso à educação e construiria um cenário de *equidade social*.

Num contexto em que as transformações neoliberais no mundo do trabalho e nas relações econômicas já se faziam presentes na periferia, fazia-se necessário que as organizações internacionais ajustassem os demais setores às exigências do capital. O documento do Banco Mundial chamado “Prioridades y estrategias para la educación”, de 1996, apresenta diretrizes gerais para a condução das políticas educacionais dos Estados membros do BM. Trata-se de um documento que insere de modo incisivo o setor educacional nas discussões sobre desenvolvimento econômico e pobreza. Assim, convoca os Estados a

reformarem seus sistemas educacionais de modo a sintonizá-los com as transformações econômicas do pós 1980.

Conforme o documento, “[...] un problema más general y muy perturbador es el tiempo que media entre la reforma de los sistemas económicos de los países y la de sus sistemas de educación” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 51). As mudanças na tecnologia estariam provocando transformações na economia e no mercado de trabalho. Como consequência, “Las demoras en reformar el sistema de educación para que avance al mismo ritmo que el económico pueden significar menos crecimiento y más pobreza [...]” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 51). O BM afirma que

La educación es crucial para el crecimiento económico y la reducción de la pobreza. La evolución de la tecnología y las reformas económicas están provocando cambios extraordinarios en la estructura de las economías, las industrias y los mercados de trabajo de todo el mundo. El rápido aumento de los conocimientos y el ritmo de cambio de la tecnología plantean la posibilidad de lograr un crecimiento económico sostenido con cambios de empleo más frecuentes durante la vida de las personas (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 1, grifo nosso).

O dinamismo tecnológico e a flexibilidade do mercado de trabalho não suportariam mais trabalhadores com conhecimentos restritos e sem condições de acompanhar e se adaptar às subseqüentes inovações no interior do processo produtivo. Para o Banco Mundial (1996, p. 27, grifo nosso),

[...] la educación debe estar concebida para satisfacer la creciente demanda de *trabajadores adaptables*, capaces de *adquirir fácilmente nuevos conocimientos*, en lugar de trabajadores con un conjunto fijo de conocimientos técnicos que utilizan durante toda su vida activa. Esta necesidad aumenta la importancia de las *capacidades básicas* adquiridas en la enseñanza primaria y secundaria general.

Na luta contra a pobreza, o investimento nos níveis básicos de ensino seria a forma pela qual os indivíduos poderiam adquirir conhecimentos compatíveis com as atuais exigências do mercado e se inserir de modo produtivo na sociedade. A prioridade no ensino básico também está contida na recomendação do BM sobre “eficiência no gasto educacional”, já que a priorização da educação básica, além de dotar os indivíduos de “competências” necessárias para a vida e o trabalho em tempos de globalização, atenderia grande quantidade de alunos com menores gastos que em outros níveis (BANCO MUNDIAL, 1996).

Apontando para a prioridade que os governos deveriam ter com o nível básico de ensino, o Banco Mundial sinaliza para a privatização dos outros níveis. O BM entende que a

educação básica deve ser fornecida gratuitamente à população pelo Estado. Entretanto, os níveis médio e superior, menos “rentáveis”, deveriam ser oferecidos pelo setor privado. Segundo o documento, a qualidade da educação média e superior poderia advir da diversificação da oferta de ensino, atribuindo-se à competição o mecanismo responsável pelo alcance dessa qualidade. Para o Banco Mundial (1996, p. 58), “[...] la mayoría de los gobiernos intervienen mucho en todos los niveles de educación, y esa actividad absorbe en muchos casos una porción considerable del gasto público”.

Assim como as políticas sociais neoliberais propõem que os estratos populares custeiem seus próprios serviços públicos, o BM sugere o pagamento de taxas escolares por parte dos alunos da rede pública e a criação de sistemas de bolsas para o atendimento dos mais necessitados. “Las medidas financieras, como las becas, son importantes en todos los niveles para asegurar que los pobres obtengan una educación” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 12).

A partir de noções como “eficiência na gestão dos recursos públicos”, o BM recomenda que os locais de ensino e os professores sejam utilizados com maior intensidade para evitar a construção de novas escolas e a contratação de novos docentes. Mas caso novas escolas tivessem que ser construídas, o processo de construção deveria responder à lógica da máxima eficiência possível: “Los costos de construcción se pueden reducir simplificando los diseños y utilizando materiales apropiados y *mano de obra comunitária* [...]” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 66, grifo nosso).

Com a mesma racionalidade econômica com que pensa a estrutura material da educação o BM lida com os docentes. Para o Banco Mundial (1996, p. 15), “Los sistemas de educación y de administración imperantes protegen a menudo los intereses de los sindicatos de maestros, de los estudiantes universitarios, de las elites y del gobierno central, y no de los padres, las comunidades y los pobres”.⁸ Como os objetivos educacionais primam pela redução de gastos, os professores seriam, segundo o documento, um *insumo caro*.

A descentralização educacional também aparece como recomendação na empreitada de corte nos gastos educacionais. O BM afirma que a educação tende a “[...] mejorar cuando las escuelas tienen la autonomía necesaria para usar los insumos educacionales de acuerdo con las condiciones locales y de la comunidad y son responsables ante los padres y las comunidades” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 14). O cenário recomendado seria construído

⁸ Observa-se aqui um típico argumento neoliberal: responsabilizam-se os gastos sociais e o processo de organização dos trabalhadores pelo cenário de desigualdade produzido pela própria ordem burguesa.

mediante a participação das unidades escolares na gestão dos recursos educacionais. Esta participação, por sua vez, incluiria a atuação da comunidade na administração da escola e na captação de recursos para a manutenção desta. Com isso, o Banco Mundial inclui sua estratégia de “eficiência” e “recuperação de recursos” na política de descentralização educacional ao propor às populações locais que participem dos custos escolares.

Incluso las comunidades muy pobres suelen estar dispuestas a sufragar en parte los costos de la educación, especialmente a nivel primario. En Nepal, por ejemplo, las comunidades locales construyen y mantienen casi todas las escuelas primarias y muchas escuelas secundarias. Las donaciones de contrapartida pueden aumentar la participación local en las escuelas, crear un sentido de propiedad y estimular el aumento de las contribuciones privadas a la educación (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 116, grifo nosso).

Se o documento “Prioridades y estrategias para la educación” representa uma recomendação de caráter geral para o setor educacional dos países devedores no contexto da década de 1990, ao longo do tempo o BM prosseguiu atuando em países específicos de forma localizada, acompanhando o desenvolvimento do processo de materialização de sua proposta de reforma educacional. Selecionamos um documento atual do Banco Mundial com o intuito de identificar quais as principais recomendações da instituição aos países devedores ao final da década de 2000. Mesmo tratando-se de um documento direcionado ao Paraguai, a questão principal que se coloca neste momento é identificar o eixo principal das diretrizes educacionais direcionadas a um país periférico latino-americano, já que este eixo reflete a concepção educacional aplicada aos demais Estados. Por meio do documento “Educación media en el Paraguay: logros, opciones y desafíos”, de 2008, o BM direciona suas recomendações ao Paraguai na busca pela reafirmação dos princípios gerais divulgados no documento de 1996, vinculando “equidade” e “eficiência” à política educacional local.

É interessante perceber que o Banco Mundial estuda a fundo os países aos quais dirige recomendações. O documento direcionado ao Paraguai contém referências amplas sobre o contexto histórico e socioeconômico paraguaio. Indicadores macroeconômicos, demográficos, educacionais, sobre o mercado de trabalho e a pobreza do país são apresentados estrategicamente de modo a justificar a necessidade da assimilação das propostas.

Por meio de um discurso que vincula a saúde fiscal ao controle dos gastos educacionais, nota-se que o BM prossegue enfatizando a necessidade da “eficiência” no gasto público. Para o BM, o respeito às metas e porcentagens pré-estabelecidas de gastos

educacionais perante o Produto Interno Bruto (PIB) passa a ser tarefa primordial dos países em processo de reforma.

[...] dado que el porcentaje del PIB destinado a este rubro se encuentra ya por encima de la media regional, el margen de acción fiscal para incrementar el nivel de recursos de intervenciones adicionales es limitado, por lo que resulta crucial elevar la *eficiencia* en el *gasto*, ahora restringida por la gran cantidad de fondos comprometidos em salarios de docentes y personal del MEC (BANCO MUNDIAL, 2008, p. VI, grifo do autor).

Num tópico chamado “Eficiencia en el gasto”, o BM apresenta um quadro que deverá servir de análise na avaliação e direcionamento das políticas e projetos educacionais no Paraguai. Segundo o Banco Mundial (2008, p. 91), “El impacto de las opciones de politica y su costo deben considerarse en conjunto para garantizar que se invierta en aquellas areas y acciones donde exista un mayor impacto a menor costo”. O quadro é o seguinte:

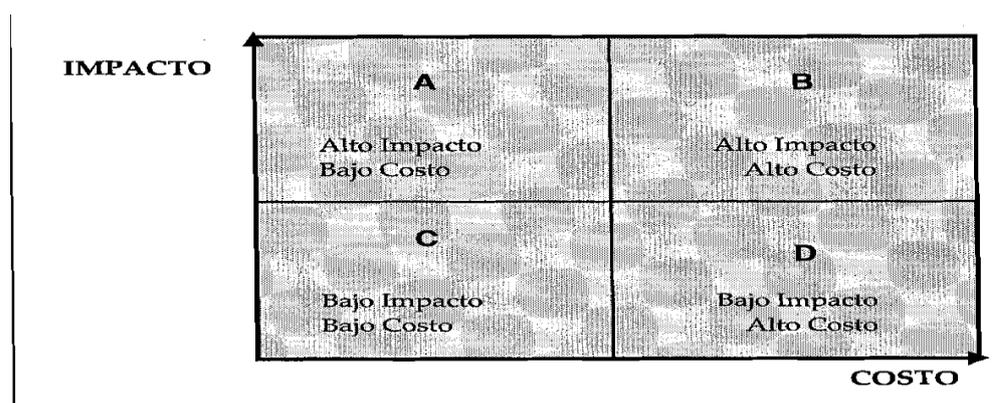


Ilustração 3: Eficiência no gasto
Fonte: Banco Mundial (2008)

A intenção do BM é situar cada investimento ou intervenção em algum desses quadrantes, de modo que sejam avaliados tanto o componente *impacto* quanto o fator *custo*. “[...] intervenciones con alto impacto y bajo costo son definitivamente recomendables e intervenciones de bajo impacto y alto costo no lo son” (BANCO MUNDIAL, 2008, p. 92).

Nesse documento a descentralização educacional também consta como importante meta no processo de reforma. Como forma de reduzir gastos via responsabilização de localidades, conforme o Banco Mundial (2008, p. 89), “[...] se recomienda considerar el mejoramiento de las condiciones estructurales de la infraestructura y los mecanismos de administración y gestión de las instituciones de manera que éstas se fortalezcan y puedan buscar por si mismas estrategias de autofinanciamiento”.

A partir do que observamos nos documentos do Banco Mundial é possível resumir o papel da educação para este organismo internacional através da seguinte frase: a educação é um instrumento para o combate à pobreza, principalmente, via crescimento econômico dos Estados reformados. E o fator que relacionaria educação e crescimento econômico é o incremento da produtividade através da educação e qualificação dos trabalhadores.

Percebe-se que para o BM o objetivo principal da educação encontra-se na capacitação do trabalhador para o trabalho em tempos de acumulação flexível. Termos como “adaptabilidade”, “novos conhecimentos”, e “capacidades básicas”, utilizados pelo BM nos trechos expostos acima, colocam em evidência a relação educação/capacitação e a divisão do conhecimento proposta. Vale lembrar que a idéia na qual a educação possuiria a finalidade de formar trabalhadores adaptáveis e com capacidade de adquirir facilmente novos conhecimentos se relaciona intimamente com as noções de “competências” vistas na Proposta Curricular do governo José Serra. Compreendemos, desse modo, que o Banco Mundial, assim como o governo Serra, atribui à educação pública a função de produzir a força de trabalho com conhecimentos necessários para se adaptar às transformações da sociedade capitalista e integrá-la a partir da posição subalterna que lhe cabe.

Respondendo ao objetivo maior de redução das despesas sociais do Estado e abertura de espaços para a inserção da empresa capitalista, o processo de privatização do ensino público médio-superior, recomendado pelo Banco Mundial, marca com traços neoliberais a proposta de reforma educacional. Um processo no qual a mercantilização dos serviços públicos seria justificada por um discurso de libertação da educação das amarras do Estado “ineficiente” e sua recolocação dentro da esfera da “eficiência” e “neutralidade” do mercado. Assim, a relação produção/consumo teria condições de estabelecer o quanto de educação, qual educação e a que valor a educação poderia ser adquirida (CORAGGIO, 1996).

Sob responsabilidade de profissionais do setor econômico, o macro planejamento educacional do Banco Mundial é realizado sem que haja a participação de intelectuais e educadores das nações submetidas à reforma. As políticas para a educação, sendo elaboradas majoritariamente pelos gestores econômicos dos organismos internacionais, reduzem o papel dos educadores locais à aceitação da estrutura imposta e ao cumprimento, em âmbito regional, das medidas recomendadas. Isso contribui para que as análises do tipo custo/benefício sejam colocadas como critério principal na confecção das diretrizes educacionais.

A incorporação de conceitos da área econômica faz com que se enraízem na administração educacional noções que privilegiam elementos e resultados quantitativos em detrimento dos processos e resultados qualitativos de uma política educacional ou da

educação pública em geral. A educação, longe de ser considerada um fim, é posta unicamente como um meio para a reprodução da ordem fundada na divisão hierárquica do trabalho.

Essa situação faz com que o Banco Mundial, como pôde ser visto no documento, coloque os professores num patamar secundário, não estabelecendo conexões entre investimentos nos docentes e qualidade do ensino. Ao contrário, a capacitação e o treinamento básico dos professores (como os programas de formação continuada da SEE/SP vinculados ao Decreto 52.719/08) ao invés da formação acadêmica de qualidade também são vistos como forma de se reduzir gastos. Como afirma Torres (1996, p. 160),

O tema docente, em geral, é um tema que incomoda atualmente o BM – e a sociedade geral – e sobre o qual o Banco mantém posições ambíguas, inconsistentes e inclusive contraditórias. Os professores costumam ser vistos principalmente como um sindicato, e sindicato magisterial lembra automaticamente reivindicação salarial, corporativismo, intransigência, greve, quando não simples corrupção e manobra política.

No que diz respeito às recomendações do Banco Mundial sobre descentralização educacional para fins de autonomia das localidades, entendemos que este processo se apresenta como uma proposta contraditória. Como pôde ser visto materializado em âmbito nacional por FHC e em âmbito estadual por Covas, descentralizam-se encargos e responsabilidades mantendo-se o controle do Estado sobre as unidades mediante índices e avaliações centralizadas.⁹ O conceito de autonomia foi ressignificado pelo Banco Mundial. Conforme Munin (apud MARTINS, 2001, p. 32, grifo do autor), autonomia “[...] deixou de ser entendida como *governar-se a si próprio*, encontrando-se reduzida à ampliação de espaços de discussão interna à própria escola e limitada à liberdade de implementar ‘projetos pedagógicos autônomos’”.

É importante observar que termos como “qualidade”, “equidade”, “autonomia”, “crescimento”, entre outros, utilizados pelo Banco Mundial, respondem à lógica particular da racionalidade econômica capitalista. Como expôs o quadro “eficiência no gasto” (ilustração 3), qualidade não é compreendida pelo BM como formação educacional consistente dos alunos, mas como capacidade de abranger o maior número de estudantes com o menor gasto possível (o que nos permite compreender melhor as motivações da priorização dos investimentos no ensino básico). Em virtude disso, a problematização de tais conceitos torna-se fundamental para o trabalho de compreensão da essência do discurso do Banco Mundial,

⁹ Com o intuito de legitimar o processo de descentralização, tanto o BM como, no caso dos governos Fleury e Covas, os Estados se utilizam do discurso neoliberal de que a descentralização desburocratizaria as políticas públicas do Estado e aproximaria a população dos recursos públicos.

pois, para Dias (2006a, p. 14), “As visões de mundo, as ideologias, como todo e qualquer discurso, expressam-se por palavras e símbolos. Para cada um dos contendores é fundamental o uso de palavras tendencialmente universalistas”. Torres (1996, p. 138) expressa com clareza essa essência que acreditamos estar presente tanto na concepção educacional do BM quanto na reforma educacional empreendida no Estado de São Paulo a partir da década de 1990:

O modelo educativo que nos propõe o BM é um modelo essencialmente escolar e um modelo escolar com duas grandes ausências: os professores e a pedagogia. Um modelo escolar configurado em torno de variáveis observáveis e quantificáveis, e que não comporta os aspectos especificamente qualitativos, ou seja, aqueles que não podem ser medidos, mas que constituem, porém, a essência da educação.

A obsessão neoliberal pela redução do gasto público educacional, mediada pela atuação do Banco Mundial, traduz-se na introdução de métodos não-formais de formação educacional, na responsabilização das comunidades pelos custos da educação, nos projetos de ensino à distância, no aumento do número de alunos por professor, no arrocho salarial dos docentes, na criação de índices e avaliações que permitam maior controle do Estado sobre o sistema educacional, entre outros projetos que, em grande medida, puderam ser vistos materializados na reforma educacional paulista. Tais medidas seriam alternativas à suposta “ineficiência” de uma relação ensino/aprendizagem com investimentos no *ensino* e nos fatores incompatíveis com a racionalidade econômica do capital. Assim, contando com o consentimento dos governos locais, as parcerias estabelecidas pelo Banco Mundial com os Estados fizeram com que se multiplicassem projetos educacionais de qualidade duvidosa, principalmente, na América Latina, Ásia e África.

2.4- Banco Mundial e ajuste estrutural

A opção pela abordagem a respeito do ajuste estrutural dos Estados periféricos se deu em virtude de acreditarmos que este, considerando também a própria sintonia entre organismos internacionais e classes dominantes nacionais, é o modo pelo qual recomendações e diretrizes educacionais saem do discurso e adentram nas estruturas dos países devedores. O estudo do processo de ajuste estrutural nos permitirá compreender os mecanismos pelos quais recomendações (não somente educacionais) são introduzidas e materializadas no âmbito interno dos Estados.

Pode-se afirmar que o processo de ajuste estrutural que se inicia na década de 1980 se relaciona intimamente com o a dívida externa dos países periféricos. De modo geral, nas décadas de 1960 e 1970 era propagada a idéia de que para alcançarem o progresso os Estados deveriam investir principalmente em infra-estrutura e na modernização do sistema industrial. Na esperança do desenvolvimento, países contraíram empréstimos em larga escala com o objetivo principal de ampliação das respectivas estruturas físicas. De acordo com Harvey (2008, p. 37-38),

Ávidos por crédito, os países em desenvolvimento foram estimulados a se endividar pesadamente, com taxas vantajosas para os banqueiros de Nova York. Mas, como os empréstimos eram em dólares americanos, todo o aumento modesto, para não falar dos acentuados, nas taxas de juro nos Estados Unidos podia facilmente levar países vulneráveis à inadimplência [...]

Foi o que ocorreu em 1979, quando Paul Volcker, então presidente do Federal Reserve Bank (o Banco Central dos Estados Unidos), alterou as características da política monetária dos Estados Unidos, suprimindo os antigos referenciais Keynesianos em benefício da luta contra a inflação. A taxa de juros, que se mantinha negativa ao longo dos anos 70, sofreu grande aumento. “A taxa nominal de juro aumentou da noite para o dia, depois de algumas elevações e quedas, ficando em julho de 1981 perto dos 20%” (HARVEY, 2008, p. 32). Como os acordos previam flexibilidade nos juros dos empréstimos concedidos, esse expressivo aumento na taxa de juros dos Estados Unidos foi repassado à dívida dos países devedores, o que resultou num cenário de crise generalizada na periferia.

Vale acrescentar que alguns autores, principalmente do campo das Relações Internacionais, identificam ainda a presença de um elemento essencial no processo de elevação das taxas de juros nos Estados Unidos. Para Cox (2007), a organização e resistência dos países do chamado Terceiro Mundo (com destaque para os países exportadores de petróleo) na construção da Nova Ordem Econômica Internacional (NOEI) abririam possibilidades de transformação na configuração da ordem mundial. Diante disso, as políticas monetaristas de inspiração neoliberal adotadas pelos Estados Unidos podem ser compreendidas como o uso da força econômica para fins de manutenção do domínio sobre o bloco ocidental e contenção do quadro reivindicativo que se estruturava na periferia. Segundo Augelli e Murphy (2007, p. 207), “Dada a fraqueza interna daquela que desafiou o bloco ocidental, a política de força contra o Terceiro Mundo empregada pelos Estados Unidos a partir de 1979 rapidamente destruiu a base econômica do bloco alternativo [...]”.

Os estilhaços da política de Volcker atingiram grande parte dos Estados periféricos, levando alguns à moratória, como ocorreu com o México em 1982. Estrategicamente o governo Reagan apropriou-se do FMI com o objetivo de renegociar a dívida externa dos países. A rolagem da dívida foi, então, condicionada a compromissos de mudanças e reformas na estrutura interna dos Estados devedores.

Esse tratamento se tornou o padrão depois daquilo que Stiglitz chamou de “expurgo” de todas as influências Keynesianas do FMI em 1982. O FMI e o Banco Mundial se tornaram a partir de então centros de propagação e implantação do “fundamentalismo do livre mercado” e da ortodoxia neoliberal. Em troca do reescalonamento da dívida, os países endividados tiveram de implementar reformas institucionais como cortes nos gastos sociais, leis do mercado de trabalho mais flexíveis e privatização. Foi inventado assim o “ajuste estrutural” (HARVEY, 2008, p. 38).

Arruda (1999, p. 40-41) define *ajuste estrutural* da seguinte forma:

Nome que se dá à implantação das políticas neoliberais [...]. A palavra “ajuste” é usada para designar medidas que um país é obrigado a adotar para facilitar a entrada de capitais estrangeiros, minimizar a capacidade do Estado de definir e implantar políticas econômicas voltadas para os interesses nacionais, além de abrir os mercados nacionais ao capital internacional. Já a palavra “estrutural” significa o quanto são profundas essas medidas, a ponto de mexer com todas as instituições de um país, seja o Estado (Executivo, Legislativo e Judiciário), sejam os sindicatos, partidos políticos, etc.

Nesse processo, as organizações internacionais apareceram como importante forma de mediação entre as determinações do capital e o âmbito interno dos Estados devedores. No caso do Banco Mundial, é possível afirmar que este, principalmente nas décadas de 1980 e 1990, atuou de modo a estruturar certa uniformidade nas concepções e práticas político-econômicas dos países membros. E trabalhou, principalmente, a partir da adequação e do condicionamento desses Estados aos requisitos do neoliberalismo. Ao longo do processo de ajuste estrutural o BM atuou “[...] cada vez mais como órgão político central, especialmente como coordenador do processo global de desenvolvimento” (FONSECA, 1998, p. 2).

Mesmo diante das particularidades (e contradições) encontradas no desenvolvimento do neoliberalismo nos diferentes Estados e contextos, o ajuste estrutural, de certa forma, moldou (e vem moldando) sob contornos neoliberais o âmbito macroeconômico dos países (principalmente periféricos). Corte de gastos estatais e específicas formas de política cambial e de juros figuraram como medidas necessárias. A inflação foi explicada pelos organismos internacionais como resultado dos excessivos gastos do Estado (despesas geradas, em sua

maioria, pelo aumento dos salários e por políticas destinadas à segurança social dos trabalhadores). O Estado estaria emitindo demasiadamente e interferindo na quantidade de moeda em circulação. A superação do quadro de crise estaria, então, em limitar a emissão estatal, diminuindo gastos com salários e repassando serviços de saúde, educação, previdência social, entre outros, para o controle privado.

Para o BM (e também para o FMI), somente através dessas mudanças os países poderiam atuar competitivamente na era da “globalização”. Abertura econômica, controle orçamentário, quebra dos regulamentos do mercado interno, reformas fiscais, reformas administrativas e reforma das leis do trabalho representavam ações que possibilitariam o desenvolvimento e a modernização dos países devedores. O processo contaria ainda com importação de tecnologia e instalação de empresas multinacionais. Em contraposição a um Estado interventor “ineficaz” e deficitário, as reformas econômicas e institucionais de caráter neoliberal, segundo os organismos internacionais, abririam os países ao capital externo, ajustando-os às necessidades do livre mercado global.

Na busca pela inserção da periferia no movimento dos capitais imperialistas, o mundo é descrito por parte dos intelectuais da burguesia como sendo um grande mercado, uma internacionalização não mais afetada por regulamentações e interesses estatais. Exemplo disso é a falsa idéia de que a globalização econômica neoliberal representaria o momento em que o livre mercado cria as condições necessárias para o desenvolvimento igualitário de países centrais e periféricos. Para o discurso dominante as grandes empresas multinacionais, estando tanto no centro quanto na periferia, beneficiariam a todos em virtude de não possuírem pátria, raízes e, *quem sabe*, donos. Ao contrário do propagado discurso *sem fronteiras*, é necessário esclarecer que as multinacionais possuem fortes vínculos nacionais e representam, muitas vezes, fator chave na formulação da política externa dos países de origem, além de agravarem a desigualdade global ao remeter para o centro os rendimentos obtidos na periferia.

O discurso da globalização, ao situar a expansão capitalista como resultante da evolução natural da humanidade, propaga a idéia de que as constantes inovações tecnológicas proporcionaram um contexto sem precedentes na história. Mais ainda, a possibilidade de conexão entre todas as partes do globo, a aproximação entre povos, a eficiência e velocidade dos fluxos de informação, o desenvolvimento dos meios de comunicação, a integração das economias, entre outras situações, necessariamente seriam resultados de um positivo processo de transformação tecnológica, econômica e cultural. Transforma-se, assim, a chamada globalização num fenômeno *a-histórico*, sem ligações com o desenvolvimento do capitalismo.

O discurso neoliberal da globalização dissemina a idéia de que o mundo consistiria num grande mercado, isento de coerção e de impedimentos à livre troca entre produtores e consumidores. O discurso em que se baseia o processo de ajuste estrutural passa aos Estados a impressão de que a adequação às exigências do capital dota um país das condições necessárias para sua inserção de modo competitivo nesse livre mercado. Reformas econômicas e institucionais (como as recomendadas pelo Banco Mundial) são conduzidas a partir de justificativas que as colocam como pressuposto para o bom funcionamento de uma ordem mundial que teria nesse mercado a regulação da competição entre países *igualmente informados*.

Esse discurso obscurece a real configuração do contexto neoliberal. Para Harvey (2008, p. 35), “O mercado, descrito ideologicamente como forma de promover a competição e a inovação, tornou-se veículo da consolidação do poder monopolista”. Dá-se a entender que um ajuste estrutural é necessário para que o mercado vigore, ocultando o fato de que, na prática, o neoliberalismo se organize a partir de um capitalismo controlado pela coerção do poder militar dos Estados Unidos, pelos interesses financeiros e monopolistas de grandes conglomerados empresariais e por organismos internacionais que atuam para a estruturação material (político-econômica) e subjetiva (cultural-ideológica) do contexto maior de crise estrutural do capital.

Os programas de ajuste estrutural visam tanto garantir o pagamento da dívida quanto eliminar a possibilidade de políticas nacionais incompatíveis com as necessidades da acumulação capitalista. O Banco Mundial estabelece vínculos com a periferia condicionando a negociação da dívida e novos empréstimos às mudanças pedidas.

Por volta de 1994, cerca de dezoito países (como México, Brasil, Argentina, Venezuela e Uruguai) aceitaram acordos que previam o perdão de 60 bilhões de dólares de suas dívidas. Naturalmente, tinham a esperança de que esse alívio da dívida iria provocar uma recuperação econômica que lhes permitiria pagar num momento oportuno o resto da dívida. O problema estava no fato de o FMI ter imposto aos países que aceitaram esse pequeno perdão da dívida (quer dizer, pequeno em relação ao que os bancos poderiam ter concedido) que engolissem a pílula envenenada das reformas institucionais neoliberais. A crise do *peso* de 1995, a crise brasileira de 1998 e o total colapso da economia argentina eram resultados previsíveis (HARVEY, 2008, p. 85).

É importante ressaltar que a concretização das chamadas *condicionalidades* do ajuste estrutural pressupõe o consentimento dos governos locais. As intervenções externas de instituições como o Banco Mundial não devem ser compreendidas tomando o Estado como

unidade homogênea e passiva. É fundamental considerar a luta de classes dentro do contexto nacional, bem como os interesses das classes dominantes locais. Como indaga Sader (2001, p. 135) a respeito das forças envolvidas na relação condicionalidade/consentimento: “Quem duvida do peso que têm os autoproclamados ‘sete grandes’, uma espécie de executivo de um governo mundial?”. Por outro lado, ainda segundo o autor, “Como teria sido possível levar as práticas políticas neoliberais em países como os nossos, sem a intervenção ativa e decidida dos nossos Estados, levados pelos governos?”.

No caso brasileiro, o governo FHC promoveu na década de 1990 reformas na educação que seguiram os mesmos rumos e se apoiaram nas mesmas justificativas utilizadas pelo Banco Mundial. Negando a intervenção do BM, mas confirmando a ligação ideológica, numa entrevista de 2002, quando concorria à presidência da república, questionado se as diretrizes educacionais traçadas pelo Banco Mundial estariam presentes no Brasil e se seria possível definir uma política independente para a educação, José Serra afirmou:

Engana-se quem pensa que as diretrizes educacionais do Banco Mundial são determinantes na política de educação no Brasil. Hoje, o Banco Mundial aprende muito mais conosco, do que nós com ele. O Brasil tende a exportar tecnologias educacionais para o resto do mundo, principalmente para os países pobres. É o caso do Bolsa-Escola, uma típica invenção brasileira, que tende a ser adotada em outros lugares. As diretrizes gerais da política educacional brasileira no governo Fernando Henrique são fruto de um diagnóstico muito preciso e correto dos problemas que tínhamos em 1995, com o foco necessário e imprescindível no ensino fundamental, e formas extremamente inovadoras de resolvê-los, como é o caso do FUNDEF (FOLHA DIRIGIDA, 2002, p. 1).

O governo Fernando Henrique identificou que os grandes problemas da educação brasileira estavam nos altos índices de repetência e no desperdício da verba pública. Por sua vez, combateu tais sintomas exatamente com as fórmulas expressas na Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos: as taxas educacionais desfavoráveis por meio do fortalecimento dos sistemas de avaliação de desempenho centralizados no Ministério da Educação e a “ineficiência” na gestão dos recursos educacionais através de um processo de descentralização educacional e priorização do ensino básico. Dentro desse contexto, a LDB 9394/96 surgiu como mediação jurídica que possibilitou, a partir de 1996, a propagação das políticas educacionais de caráter neoliberal tanto em nível nacional quanto no âmbito dos Estados.¹⁰

¹⁰ Como foi visto no primeiro capítulo, a LDB 9394/96 foi o instrumento que possibilitou que as medidas de descentralização e corte de despesas ensaiadas pela gestão Fleury fossem materializadas em políticas educacionais para a rede estadual paulista no governo Covas.

No Estado de São Paulo, a reforma educacional na qual se insere o Decreto 52.719/08 explicita a comunhão de interesses entre organizações internacionais do capital e intelectuais, gestores e partidos políticos locais. Nesse sentido, a questão que se coloca como fundamental encontra-se para além das discussões sobre a participação ativa, passiva ou nula do Banco Mundial na educação brasileira ou paulista. Tal questão deve se concentrar no fato de que as classes dominantes paulista, brasileira e dos países centrais estão, de certa maneira, articuladas na tarefa de impor um projeto político-educacional que tanto responde às exigências do capital em crise quanto dificulta o acesso dos grupos sociais subalternos aos níveis superiores de conhecimento e reflexão.

2.5- Implicações da atuação educacional do Banco Mundial

O volume de dinheiro gasto pelo Banco Mundial com empréstimos e investimentos nos países devedores não compreende a totalidade das intervenções realizadas por esta instituição. Suas recomendações estruturais possuem maior impacto que o montante cedido. Diretrizes revestidas de assessoramento técnico constituem o eixo principal das atividades do BM. “O próprio BM, sem dúvida, é tudo menos um ator neutro, representante da racionalidade científica e da eficiência técnica. É, fundamentalmente, um banco, um banco mundial, e é a partir dessa identidade (para qual é preciso olhar) que define seu papel técnico” (TORRES, 1996, p. 185).

As ações do Banco Mundial, principalmente com relação às políticas educacionais, devem ser analisadas a partir da totalidade dos elementos que as englobam. É necessário problematizar conceitos e compreender politicamente a estrutura em que as diretrizes se inserem, bem como a quem elas, de fato, beneficiam. As políticas educacionais inspiradas nas recomendações do BM e divulgadas a partir de uma aparência democrática ocultam forte essência anti-social. As estratégias recomendadas pelos documentos, principalmente as respaldadas pelo discurso da universalização do ensino básico, sinalizam não somente para o corte das verbas educacionais, a privatização dos níveis educacionais não interessantes e a capacitação da força de trabalho flexível, mas para o objetivo de inculcar em larga escala prioridades, noções e valores sintonizados com o capitalismo contemporâneo. Em resumo, expressam a construção de um projeto político-ideológico que visa, com a participação da educação, manter as condições que estruturam a dominação capitalista no período neoliberal.

A ofensiva neoliberal enquanto expressão da crise estrutural do capital intensificou o processo de degradação das condições de trabalho e vida dos trabalhadores. A ampliação da concentração da renda mundial, o desemprego estrutural e o aumento dos focos de instabilidade social preocuparam a burguesia dos Estados centrais, seus intelectuais e suas instituições internacionais. À medida que a pobreza e a marginalização dos trabalhadores aumentavam, o equilíbrio social se fragilizava (MELO, 2005). “Os excluídos desse projeto, contingente mais direta e negativamente afetado pelo neoliberalismo, constituíram um nítido potencial de protesto e insubmissão ao *status quo*, podendo, pois, representar a tentativa de estabelecimento de uma contra-hegemonia” (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p. 33, grifo nosso).

A manutenção da exploração e reprodução capitalista no contexto atual exige que os intelectuais da burguesia, principalmente dos Estados Unidos e da Europa, elaborem justificativas que apresentem a reforma educacional como prioridade para o crescimento econômico e a integração global. Dentro de um quadro de crise estrutural, é interessante, do ponto de vista do capital, que tais explicações se esforcem para obscurecer, como afirma Dias (2009, p. 26), a *inteligibilidade do real*. Para o autor, o *real* “[...] é a atualização permanente das relações de força e das conjunturas no interior de uma determinada formação social [...]”. E acrescenta: “A forma pela qual se dá a extração do sobre-trabalho é decisiva na decifração do ‘mistério’ da dominação, das formas e das estruturas a partir das quais é possível construir a inteligibilidade do real”. Desse modo, mesmo que as políticas sociais e educacionais neoliberais não tenham como objetivo principal a conservação da força de trabalho, mas a ampliação de espaços para a inserção da empresa capitalista, estas acabam, via programas sociais assistencialistas e compensatórios, declarações universais e forte propaganda, cooptando e contendo possíveis ações de resistência.

O contexto da década de 1990 e 2000 marca um processo de reconstrução da base social minada pela ortodoxia das práticas neoliberais. Diretrizes político-sociais são redefinidas também com o objetivo de garantir a estabilidade em torno do consenso burguês. Busca-se readaptar as ações do Estado reavendo certas medidas, mas não a estrutura em que estas estão inseridas. É também a partir dessas necessidades que as atenções do Estado se dirigem para a promoção de políticas sociais focalizadas nos grupos sociais que potencialmente representam risco à sociabilidade do capital. Esses grupos,

[...] ao serem transmutados em incluídos, passam a não somente ser agraciados com os serviços sociais citados; muito mais que isso, tornam-se contribuintes, participantes e, fundamentalmente, colaboradores dos

mecanismos de consenso que, mantida ou admitida sua situação de exclusão, tornar-se-ia bastante mais difícil de ser alcançado (NEVES; SANT'ANNA, 2005, p. 33).

Para que noções e conceitos neoliberais possam ser introduzidos e passem a constituir novos referenciais sociais, o sistema de dominação ideológica do capitalismo (representado atualmente pelo peso da cultura anglo-saxã e o controle norte-americano sobre instituições como o FMI e o Banco Mundial) necessita constantemente elaborar os meios necessários para que suas idéias sejam aceitas como gerais. Para isso, a propaganda ideológica conservadora atua na desconstrução/resignificação de noções e conceitos forjados dentro do processo de luta dos trabalhadores. “O horizonte da ofensiva neoliberal é substituir a legitimidade e o consenso edificados sobre estes significados por *outro consenso* e *outra legitimidade*, que incorporem como centrais (e talvez únicos) os valores próprios da empresa, da competitividade, da mensurabilidade e do lucro” (SUÁREZ, 1995, p. 255, grifo do autor).

Justificada pela missão de formar o “cidadão do terceiro milênio”, a parceria Estado/Banco Mundial assume a função de pedagogo com a tarefa de treinar indivíduos predestinados aos substituíveis postos da produção, condicioná-los às necessidades do consumo e “[...] assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema” (MÉSZÁROS, 2005, p. 44). Um pacote político-educacional como o *proposto* pelo Banco Mundial nos permite, de fato, notar a existência de um projeto de sociabilidade em curso.

Mesmo o Banco Mundial sendo um organismo portador de recursos para investimentos em infra-estrutura, fornecimento de empréstimos e condução de políticas sociais, suas diretrizes estão vinculadas a um projeto comprometido com a manutenção da sociabilidade burguesa. Seus métodos para o alívio das mazelas sociais contemporâneas (produto do próprio capitalismo) estão atrelados a conceitos como “produtividade”, “rentabilidade” e “eficiência”. Com isso, suas estratégias assistencialistas e seus ajustes estruturais não são soluções para o mal estar social dos nossos dias, mas sim ações que contribuem para que a propriedade privada dos meios de produção continue a organizar a sociedade em exploradores e explorados.

3- O NEOLIBERALISMO: EXIGÊNCIAS QUE REGEM A REFORMA EDUCACIONAL NEOLIBERAL

Observamos que as políticas educacionais do governo José Serra se relacionaram intimamente com os princípios de “rentabilidade” e “eficiência” que passaram a permear de modo mais intenso a educação paulista a partir da década de 1990, e que tais princípios não dizem respeito apenas ao contexto interno do Brasil e do Estado de São Paulo, mas também constituem recomendações de instituições que possuem considerável influência política no âmbito dos Estados periféricos. Diante disso, torna-se fundamental que também entendamos o contexto político-econômico maior que exige que organismos como o Banco Mundial recomendem o enxugamento das despesas do Estado e que as políticas educacionais locais tenham como referência principal a redução de gastos públicos e a abertura do setor educacional ao empresariado. A partir da afirmação de que estamos sob o contexto neoliberal e de que o Decreto 52.719/08 está inserido num processo de neoliberalização da educação paulista, trazemos a tarefa de problematizar as definições e os significados tanto a respeito da corrente teórica chamada *neoliberalismo* quanto sobre as respostas práticas do capital à crise da década de 1970.

3.1- Neoliberalismo teórico: a supremacia do mercado

A noção a respeito dos pressupostos que orientam as formulações teóricas neoliberais pode subsidiar nossa análise na medida em que observamos que a reforma educacional paulista inseriu o fator *mérito* como engrenagem do sistema educacional. Principalmente a partir da década de 2000, por meio de inúmeros decretos de lei, a bonificação por resultado se disseminou pelo funcionalismo público da educação paulista. E a profundidade dessa reorganização meritocrática do trabalho se comprova pelo fato de que nem mesmo os professores foram poupados. Também é preciso observar que as próprias unidades escolares foram submetidas a uma complexa rede de avaliações e índices que as colocou em competição permanente. Além disso, a descentralização educacional paulista consistiu na exacerbação da responsabilização dos indivíduos e comunidades pela manutenção da escola. Em suma, a reforma educacional neoliberal implementada em São Paulo trouxe consigo noções ancoradas na *supremacia do indivíduo competitivo* do

neoliberalismo teórico a fim de suprimir as possibilidades de organização e resistência coletiva ao mesmo tempo em que reorganizava o sistema educacional.

O neoliberalismo, principalmente a partir das formulações teóricas de Hayek e Friedman, se vincula às noções de *livre mercado* e *Estado mínimo* do liberalismo econômico. Vale dizer que não se trata da ausência do Estado. O Estado necessariamente complementa o capital ao regular o trabalho e atuar como organismo jurídico-político de controle. Na perspectiva teórica liberal, de modo geral, trata-se da não interferência do Estado nos assuntos da economia.

A partir de 1945, o neoliberalismo emergiu como doutrina contrária às regulações econômicas do Estado de Bem-estar Social. Sua essência se relaciona com a concepção de mundo liberal, forjada na estreita relação entre indivíduo e liberdade. Indivíduo enquanto “[...] reconhecimento da supremacia de suas preferências e opiniões na esfera individual [...] e a convicção de que é desejável que os indivíduos desenvolvam dotes e inclinações pessoais” (HAYEK, 1984, p. 40-41); liberdade enquanto possibilidade de “[...] utilizar ao máximo as forças espontâneas da sociedade e recorrer o menos possível à coerção” (HAYEK, 1984, p. 43). Trata-se, nesse sentido, da liberdade oriunda das escolhas individuais caracterizadas como forças espontâneas.

Segundo o escopo neoliberal, tal espontaneidade deve ser compreendida sob a ótica de que a busca pelo interesse individual e pelo lucro é componente da natureza humana. A coordenação das atividades humanas se daria por um sistema de preços que avaliaria as iniciativas individuais e as necessidades dos indivíduos. E o equilíbrio social seria resultado da auto-regulação da livre interação entre vontades individuais representadas através de relações de troca entre produtores e consumidores.

Num contexto em que o Estado de Bem-estar Social fixava suas bases sobre o continente europeu e os Estados Unidos, os ideólogos neoliberais, e grande parte daqueles que compreendiam o planejamento estatal como infração da liberdade, organizaram-se naquilo que ficou conhecida como *Sociedade de Mont-Pèlerin*. Na visão de Anderson (2005, p. 18), essa organização consistiu em um grupo que se reunia periodicamente com a finalidade organizar e desenvolver diretrizes e princípios da doutrina neoliberal:

O objetivo da Sociedade de Mont-Pèlerin é, por um lado, combater o Keynesianismo e as medidas de solidariedade social que prevalecem após a Segunda Guerra Mundial e, por outro, preparar para o futuro os fundamentos teóricos de um outro tipo de capitalismo, severo e livre qualquer norma.

No livro “O caminho da servidão”, Hayek se dirige aos ingleses da primeira metade do século XX na busca de reconstruir uma atitude liberal e individualista em contraposição ao avanço das tendências coletivistas que se materializavam no continente europeu. As formulações de Hayek se baseiam na identificação de um nocivo processo de esvaziamento da tradição individualista. Para o autor, seria o abandono dos pilares da própria civilização ocidental. Como resultado, noções de planificação e planejamento se disseminavam em detrimento da busca pela melhor utilização das forças espontâneas da sociedade. Essa forma ideal de regulação social se daria por meio de um mecanismo anônimo e impessoal, o mercado.

Hayek afirma que a emergência dos regimes nazista e fascista não se constitui como resposta contrária ao desenvolvimento das idéias socialistas, mas como produto destas. Comunismo e fascismo não seriam opostos, antes, responderiam a uma mesma essência, na medida, inclusive, em que o nazismo possui raízes socialistas. Assim, a preocupação de Hayek passa a ser o grande número de ingleses que se assumiam socialistas e disseminavam tais ideais. A consequência desse processo seria, inevitavelmente, a perda da liberdade e a instauração da tirania (HAYEK, 1984).

O combate que Hayek trava contra o socialismo e contra as formas de planejamento representaria a luta entre liberdade e tirania.¹¹ Na perspectiva do ideólogo neoliberal, planejar significa controlar as forças da economia a partir de fins particulares. Trata-se de um projeto que determina arbitrariamente (sem a consulta de todos os indivíduos) o modo pelo qual os recursos da sociedade serão utilizados. Em contrapartida, a supressão da intervenção autoritária do governo na economia e a construção da livre interação das escolhas e atividades humanas somente poderiam ser alcançadas via livre concorrência e supremacia do mercado.

Qualquer tentativa de controlar os preços ou as quantidades desta ou daquela mercadoria impede que a concorrência promova uma efetiva coordenação dos esforços individuais, porque as alterações de preço deixarão assim de registrar todas as alterações importantes das condições de mercado e não mais fornecerão ao indivíduo a informação confiável pela qual possa orientar suas ações (HAYEK, 1984, p. 58-59).

A argumentação sobre a arbitrariedade do planejamento e a superioridade do mercado se dá a partir do fato de que é impossível que o Estado consiga mensurar e

¹¹ Tratando-se de um manifesto político, a obra de Hayek se apega na crítica ao socialismo soviético entendendo-o como única possibilidade de organização social coletivista. Isto o auxilia em sua apologia ao capitalismo competitivo de mercado como única forma de sociabilidade *salutar*.

considerar as diferentes necessidades de todos os indivíduos da sociedade. É um discurso embasado numa filosofia individualista que se coloca contrária a qualquer interferência no universo das escolhas individuais. Para Hayek (1984, p. 76), “É esse reconhecimento do indivíduo como juiz supremo dos próprios objetivos, é a convicção de que suas idéias deveriam governar-lhe tanto quanto possível a conduta, que constitui a essência da visão individualista”. Logo, o único mecanismo capaz de equilibrar e satisfazer com impessoalidade e neutralidade toda essa gama de necessidades e interesses individuais seria o mercado e a livre concorrência.

A intervenção estatal seria um empecilho à livre escolha dos indivíduos, já que deformaria as condições necessárias para que cálculos e planos individuais pudessem ser elaborados a partir da igualdade de informação. O planejamento, interferindo nessa igualdade de condições, representaria uma discriminação consciente entre as opções, possibilidades e escolhas dos indivíduos, colocando grupos privilegiados a frente do restante da sociedade.

Diante disso, Friedman constata que há apenas duas formas de se coordenar as atividades econômicas dos indivíduos: pela coerção ou pela cooperação. O livre mercado seria o único modo de organizar a sociedade sem coerção, já que trocas voluntárias beneficiam todas as partes envolvidas. “Um modelo funcional de uma sociedade organizada sobre uma base de troca voluntária é a *economia livre da empresa privada* – que denominamos, até aqui, de capitalismo competitivo” (FRIEDMAN, 1985, p. 22, grifo do autor).

O mercado organizaria a sociedade pensada pelos neoliberais a partir da livre interação entre produtores e consumidores que se relacionariam a partir de seus próprios interesses e de sua motivação empreendedora. O sistema de preços e a dinâmica da oferta e da procura fariam com que os recursos da sociedade pudessem ser alocados de modo “ideal”. Por outro lado, a intervenção do Estado na economia faria com que tais recursos fossem desperdiçados, interferiria no sistema de preços e prejudicaria os indivíduos/consumidores por proporcionar condições para a criação de monopólios.

Visando justificar a superioridade dos mecanismos de mercado, o neoliberalismo desqualifica, se é que podemos recortar assim, o *campo da política*, entendendo-o, equivocadamente, como fator necessariamente atrelado ao Estado e aos espaços formais e pré-determinados de discussão. Como se a economia não fosse política, o mercado seria o terreno da neutralidade, da integridade e das escolhas individuais. A força presente no constante ato de consumir um produto/serviço A ou B revelaria tal superioridade. Em contrapartida, a política significaria centralização e ineficiência na tarefa de expressar a vontade coletiva.

Sendo assim, o conceito de liberdade para os neoliberais pode ser definido como a existência da propriedade privada num capitalismo competitivo regido pelas forças do mercado. Essa liberdade seria restringida no momento em que qualquer autoridade central passasse a determinar o que, como e quanto os livres proprietários devem produzir ou vender. Friedman, Hayek e seus colegas consideram que a propriedade privada não representa privilégio de classe e fator organizador da sociedade em exploradores e explorados. Conforme Hayek (1984, p. 92), “Chamar de privilégio a propriedade privada como tal, que todos podem adquirir segundo as mesmas normas, só porque alguns conseguem adquiri-la e outros não – é destituir a palavra privilégio do seu significado”. A esse respeito o autor acrescenta: “Nossa geração esqueceu que o sistema de propriedade privada é a mais importante garantia da liberdade, não só para os proprietários, mas também para os que não o são” (HAYEK, 1984, p. 111).

Como nosso trabalho se realiza na perspectiva dos que “não o são”, compreendemos que os argumentos de Hayek sobre a desigualdade se mostram superficiais e se restringem a um horizonte em que o bem-estar se resume à acumulação de riquezas de maneira individual. Ele demonstra não saber lidar com o contingente de *perdedores* produzido pelo modo de produção capitalista justificando que pelo menos na sociedade de mercado os pobres teriam a liberdade de se tornarem ricos, o que não aconteceria numa sociedade planejada (HAYEK, 1984).

É possível notar a superficialidade das soluções neoliberais para pontos tão relevantes na construção de (como eles mesmos dizem) uma sociedade livre e criativa. Com argumentos desprovidos de elementos históricos e que se baseiam na vontade dos ideólogos de que suas propostas sejam materializadas, Hayek argumenta que as desigualdades e a pobreza dentro de uma sociedade conscientemente dirigida são percebidas de maneira distinta do que se estas resultassem de uma sociedade de mercado. Logicamente, por não ser operário e por não ter seus interesses e estudos vinculados aos trabalhadores, Hayek minimiza a degradação das condições de trabalho e vida daqueles que vendem sua força de trabalho à classe capitalista ao afirmar que “A desigualdade gerada por forças impessoais é, sem dúvida, melhor suportada, e afeta bem menos a dignidade do indivíduo, do que quando é intencional” (HAYEK, 1984, p. 112).

Concluimos, portanto, que o neoliberalismo teórico entende que o mercado não resulta das decisões de *alguém* e que quando o trabalhador vende sua força de trabalho no mercado em troca de um salário pago pelo patrão ocorre uma troca voluntária entre partes igualmente informadas. A livre escolha do indivíduo/trabalhador estaria em aceitar, ou não, a

proposta de trabalho. Todas as partes envolvidas no acordo ganhariam e a busca por interesses individuais dentro de um capitalismo competitivo resultaria no equilíbrio social.

O consumidor é protegido da coerção do vendedor devido à presença de outros vendedores com quem pode negociar. O vendedor é protegido da coerção do consumidor devido à existência de outros consumidores a quem pode vender. O empregado é protegido da coerção do empregador devido aos outros empregadores para quem pode trabalhar, e assim por diante. E o mercado faz isto, impessoalmente, e sem nenhuma autoridade centralizada (FRIEDMAN, 1985, p. 23).

Uma questão para reflexão (talvez sem grande importância para os intelectuais neoliberais) é o fato de que os trabalhadores não brotam espontaneamente na sociedade. A história é excluída das formulações e propostas teóricas neoliberais. No plano real da sociedade capitalista o trabalhador e o capitalista não são iguais. O trabalho é alienado e a única livre escolha colocada para o trabalhador é optar por sobreviver, *ou não*. Definitivamente a história mostra que dentro do capitalismo não há lugar para todos. E a contradição liberal e neoliberal reside na propagação da possibilidade de uma sociedade de *vencedores* dentro de um capitalismo competitivo. Ora, se realmente houvesse espaço para todos não haveria motivos para competição.

3.2- Neoliberalismo prático: crise estrutural do capital e reestruturação do poder de classe

É comum observar a utilização do termo *neoliberalismo* na qualificação (ou desqualificação) de processos e situações que permeiam as esferas político-econômica, cultural, educacional, entre outras. O presente trabalho se utiliza do termo para identificar as características do contexto educacional em que se inseriu o Decreto 52.719/08 do governador José Serra. Entretanto, é possível afirmar que existem análises que entendem o contexto neoliberal como simples transposição das formulações teóricas neoliberais para o cotidiano político-econômico dos países, quer dizer, como um modelo de desenvolvimento estruturado ou um conjunto fixo e indissociável de diretrizes adotado com o intuito de estruturar a organização social apenas a partir do mercado. Deixa-se, com isso, de considerar o contexto histórico no qual se insere o neoliberalismo, bem como os interesses que levam as frações da burguesia a se fecharem, dentro de necessidades, limites, conveniências e contradições, em torno de idéias de cunho neoliberal.

Teoricamente, a doutrina neoliberal aponta para o domínio do privado sobre o público; privatização de empresas do Estado; flexibilização das relações de trabalho; combate às regulações financeiras e protecionismo econômico dos países, entendidos como obstáculo ao livre comércio internacional; combate a um Estado de Bem-estar Social “ineficiente” e injusto (que distribuiria aos pobres a renda proveniente dos ricos sem mecanismos de mérito); afirmação do mercado como esfera capaz de regular e equilibrar economia e relações sociais, já que a riqueza seria *naturalmente* distribuída; vinculação da liberdade e da democracia ao mercado (reduzindo-as ao exercício de livre escolha dentro de uma esfera livre de intervenções); valorização do campo jurídico enquanto terreno mediador das relações contratuais entre os livres indivíduos; redução das funções do Estado à atuação em setores desinteressantes e não rentáveis para o mercado e à garantia da ordem estabelecida, dos contratos efetuados, da propriedade privada e do livre mercado (FONSECA, 2005).

É importante esclarecer que essa apologia ao livre mercado não se transporta mecanicamente da elaboração teórica para a aplicação prática. Não se deve analisar o contexto neoliberal tomando o Estado como ausente, como se o fim do neoliberalismo ou sua crise viesse apenas das intervenções do Estado no socorro de empresas ou bancos. Como afirma Harvey (2008, p. 75), “O papel do Estado na teoria neoliberal é de definição razoavelmente fácil. Mas a prática da neoliberalização evoluiu de tal modo que se afastou ponderavelmente do modelo que a teoria oferece”.

O esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção na década de 1970 explicita um cenário marcado por crescentes índices de desemprego, aumento da inflação, diminuição do consumo e comprometimento da acumulação capitalista sob os moldes do Estado de Bem-estar Social. Além disso, o aumento das fusões de grupos monopolistas e o expressivo crescimento do setor financeiro também sinalizariam para a existência de um processo de crise. Esses fatores se articulariam como conseqüências de limites ultrapassados pela expansão capitalista. Sinais de uma crise que extrapolaria o campo político-econômico, atingindo esferas sócio-culturais. Para Mézáros (2002), os componentes que conformam o quadro de crise década de 1970 não se referem a uma crise cíclica do capitalismo, mas a uma *crise estrutural*, do sistema do capital.

Esta percepção é fundamental para compreendermos o processo de racionalização econômica da educação que se inicia na década de 1970 nos Estados Unidos e posteriormente é exportado para grande parte dos países periféricos com a contribuição de organismos internacionais. O crítico quadro político-econômico que se apresentou a partir daquele período implicou, de modo geral, a reorganização da escola burguesa. As múltiplas medidas

educacionais (controle pelos organismos internacionais da porcentagem perante o PIB dos gastos educacionais de cada país, descentralização educacional, fortalecimento do controle do Estado sobre a escola via índices, padronização curricular, bonificação de funcionários e professores por mérito, entre outras) baseadas no processo de reforma educacional global não podem ser compreendidas de modo isolado, ou seja, como se fossem movidas por interesses que não se relacionam com o desenvolvimento do capitalismo e a fase histórica na qual se encontra o sistema do capital.

Os elementos constitutivos do capital são anteriores ao capitalismo. “‘Capital’ é uma categoria histórica dinâmica e a força social a ela correspondente aparece – na forma de capital ‘monetário’, ‘mercantil’ etc. – vários séculos antes de a formação social do capitalismo enquanto tal emergir e se consolidar” (MÉSZÁROS, 2002, p. 1064). O capitalismo consiste em uma das formas pelas quais o capital pode se realizar. Mézáros (2002, p. 1064) afirma que

De fato, Marx estava muito interessado em apreender as especificidades históricas das várias formas do capital e suas transições de uma a outra, até que finalmente o capital industrial se torne a força dominante do metabolismo socioeconômico e objetivamente defina a fase clássica da formação capitalista.

Portanto, o capital não se limita ao capitalismo.¹² Até o contexto capitalista, os elementos do capital estiveram submetidos, em diferentes momentos históricos, aos diferentes sistemas de controle do metabolismo social. É no capitalismo que o capital, ao se desvincular dos sistemas de controle precedentes, garantiu sua existência como sistema orgânico ancorado na generalização do sistema produtor de mercadorias.

Essa desvinculação, que reciprocamente se relaciona ao quadro de possibilidades criadas pela modernidade capitalista, se realiza na medida em que ocorre uma fratura no sistema pautado na *auto-suficiência*. Diante do fato de que os elementos constitutivos do sistema orgânico do capital não são capazes de se auto-restringirem, quer dizer, não controlam o avanço sobre formas de produção voltadas para a satisfação das necessidades humanas, o capital, enquanto sistema de controle do metabolismo social, superou as condições precedentes e subordinou a produção orientada pelo valor de uso à produção regida pelo valor de troca. Disso resultou a emergência do sistema capitalista burguês, pautado nas

¹² Mézáros afirma que mesmo nos países da antiga União Soviética, chamados pelo autor de “pós-capitalistas”, o sistema de sociometabolismo do capital não foi rompido.

potencialidades dinâmicas de uma incontrolável exploração do sobretrabalho e na transformação dos seres humanos em mercadoria e custos de produção.

O sistema do capital é um sistema orgânico de reprodução sociometabólica cuja base se localiza na *divisão hierárquica do trabalho* (MÉSZÁROS, 2002). Na forma capitalista ou pós-capitalista esse sistema se expande respondendo ao imperativo da *acumulação*. Trata-se de um sistema cuja finalidade não se vincula à satisfação das necessidades humanas, mas à sua própria reprodução ampliada como forma de auto-preservação. Com isso, o sistema do capital subordina as dimensões material e subjetiva da atividade humana às próprias necessidades de expansão e acumulação que possui. A esse respeito, exporemos um trecho em que Mézáros demonstra a essência do sistema do capital como estrutura totalizadora e forma incontrolável de controle sociometabólico:

A razão principal porque este sistema forçosamente escapa a um significativo grau de controle humano é precisamente o fato de ter, ele próprio, surgido no curso da história como uma poderosa – na verdade, até o presente, de longe *a mais* poderosa – estrutura “totalizadora” de controle à qual tudo o mais, inclusive os seres humanos, deve se ajustar, e assim provar sua “viabilidade produtiva”, ou perecer, caso não consiga se adaptar. Não se pode imaginar um sistema de controle mais inexoravelmente absorvente – e, neste importante sentido, “totalitário” – do que o sistema do capital globalmente dominante, que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e a do comércio, a educação e a agricultura, a arte e a indústria manufatureira, que implacavelmente sobrepõe a tudo seus próprios critérios de viabilidade, desde as menores unidades do seu “microcosmo” até as mais gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisão dos vastos monopólios industriais [...] (MÉSZÁROS, 2002, p. 96).

Vale ressaltar que no processo de expansão do capital o Estado moderno aparece como elemento complementar com a finalidade essencial de garantir a produtividade do sistema e manter os antagonismos em limites seguros. Para Mézáros (2002, p. 106), “O capital chegou à dominância no reino da produção material paralelamente ao desenvolvimento das práticas políticas totalizadoras que dão forma ao Estado moderno”. O Estado, como complemento de um sistema antagonicamente estruturado, estabelece-se como estrutura político-jurídica capaz (e com o dever) de ofuscar a desigualdade (via formalização da igualdade) e zelar pela separação entre *propriedade* e *produtores* através da dominação e controle sobre a força de trabalho da sociedade.

O antagonismo estrutural que constitui o sistema do capital é expressão da cisão que ocorre entre a) produção/controlar da produção; b) produção/consumo; c) produção/circulação (MÉSZÁROS, 2002). A exploração do trabalho e a irrefreável necessidade de apropriação de

mais-valia, pressuposto da auto-reprodução/expansão do capital, configuram um sistema incontrolável e efetivamente destrutivo. Ao se distanciar da satisfação das necessidades humanas e ser guiado estritamente pelo valor de troca, o capital se expande acirrando contradições e transpondo quaisquer obstáculos: da destruição da força de trabalho humana à destruição dos recursos da natureza.

Enquanto a unidade contraditória formada pela tripla fratura que constitui o sistema do capital se mantém sem profundas tensões e as contradições continuamente podem ser deslocadas para diferentes planos (aquilo que Mészáros chama de “harmonia contrapontual”), não é possível falar em crise estrutural do capital. Esta somente se manifestaria quando a reprodução ampliada desse sistema fizesse com que as disfunções entre as partes constituintes dessa unidade deixassem de ser absorvidas, tornando-se cumulativas. Para Mészáros (2002, p. 799), a crise estrutural do capital, diagnosticada a partir de 1970, responde ao fato de que “[...] a tripla dimensão interna da auto-expansão do capital exhibe perturbações cada vez maiores. Ela não apenas tende a romper o processo normal de crescimento, mas também pressagia uma falha na sua função vital de deslocar as contradições acumuladas do sistema”.¹³

A intensidade e profundidade das perturbações que atingiram a unidade contraditória constituinte do sistema do capital podem ser identificadas pelas condições e situações que (gestadas no contexto do *Welfare State*) afloraram mais precisamente a partir da segunda metade da década de 1960. Mészáros (2002) localiza como *fatores chave* para o diagnóstico do quadro de ativação dos limites absolutos do capital: a) a destruição ecológica; b) a contradição entre o incontrolável impulso expansionista do capital (que atingiu amplitude global) e configurações estatais historicamente articuladas como Estados nacionais concorrentes; c) a emergência do desemprego crônico. Mészáros, numa conferência realizada ainda em janeiro de 1971, reflete sobre os significados do início do quadro crônico de desemprego. Seleccionamos um importante trecho desse texto¹⁴ que pode esclarecer as relações entre o desenvolvimento no mundo da produção naquele momento e as indicações que apontavam para a emergência da crise estrutural do capital:

O problema não mais se restringe à difícil situação dos trabalhadores não-qualificados, mas atinge também um grande número de trabalhadores altamente qualificados, que agora disputam, somando-se ao estoque anterior

¹³ Na medida em que o capital, movido por sua incontrolável lógica de auto-expansão, subordina a si todas as dimensões da atividade humana em nível global, sua crise estrutural não se restringe a aspectos econômicos, mas compreende a própria forma de sociabilidade vigente e as instituições políticas que a asseguram.

¹⁴ O texto completo, intitulado *A necessidade do controle social*, pode ser encontrado na parte IV (Ensaio sobre temas relacionados) do livro *Para além do capital* (2002).

de desempregados, os escassos – e cada vez mais raros – empregos disponíveis. Da mesma forma, a tendência da amputação “racionalizadora” não está mais limitada aos “ramos periféricos de uma indústria obsoleta”, mas abarca alguns dos mais desenvolvidos e modernizados setores da produção – da indústria naval e aeronáutica à eletrônica, e da indústria mecânica à tecnologia espacial. Portanto, não estamos mais diante dos subprodutos “normais” e voluntariamente aceitos do “crescimento e do desenvolvimento”, mas de seu movimento em direção a um colapso; nem tampouco diante de problemas periféricos dos “bolsões de subdesenvolvimento”, mas diante de uma contradição fundamental do modo de produção capitalista como um todo, que transforma até mesmo as últimas conquistas do “desenvolvimento”, da “racionalização” e da “modernização” em fardos paralisantes de subdesenvolvimento crônico. E o mais importante de tudo é que quem sofre todas as conseqüências dessa situação não é mais a multidão socialmente impotente, apática e fragmentada das pessoas “desprivilegiadas”, mas todas as categorias de trabalhadores qualificados e não qualificados: ou seja, objetivamente, a totalidade da força de trabalho da sociedade (MÉSZÁROS: 2002, p. 1005).

Nesse contexto, a queda do controle da riqueza no que diz respeito à alta burguesia dos Estados centrais, principalmente dos Estados Unidos, em virtude do colapso econômico do fim da década de 1960 e início da década de 1970, representa importante elemento para a compreensão do sentido das ofensivas do capital contra sua própria crise. Num cenário em que a organização dos trabalhadores se fazia presente a ponto de sinalizar para saídas anti-capitalistas e a estagnação econômica reduzia continuamente os rendimentos burgueses, os riscos políticos e econômicos que pairavam sobre a classe capitalista exigiam urgentes respostas.

A esse respeito, de acordo com Antunes (1999, p. 31), “Como resposta à sua própria crise, iniciou-se um processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos contornos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo [...]”. Para Boito Junior (1999, p. 115), “A recessão de 1974 revelou-se o prelúdio de um longo período de crises intermitentes [...] Os lucros entram em declínio nos países centrais: esse foi o terreno que levou a burguesia a unificar-se em torno do neoliberalismo”. Segundo Del Roio (2009, p. 90), o crítico quadro econômico e político dos países centrais na década de 1970, bem como a unilateralidade exacerbada de suas respostas a esse quadro, indicavam para a crise da hegemonia das classes dirigentes. “Como reação, essas passaram a buscar um novo realinhamento, agrupando-se em torno de seus setores sociais mais conservadores, fazendo uso de métodos do fascismo e da ideologia do neoliberalismo como elemento aglutinador”. Concluimos, desse modo, que o neoliberalismo emergiu como expressão da *crise estrutural do capital* com a finalidade imediata de *restaurar o poder da classe burguesa*.

Essa definição a respeito dos significados da ofensiva neoliberal, utilizando tanto a noção de crise estrutural, de Mészáros (2002), quanto à idéia de recomposição do poder de classe, de Harvey (2008), nos permite localizar o neoliberalismo dentro do contexto histórico capitalista. Isso se faz importante, pois historicizamos a discussão. Quando nos referimos ao *neoliberalismo* estamos tratando de uma fase específica do *velho capitalismo*, fase marcada pela contínua depressão econômica e pela própria crise da sociabilidade regida pelo capital.

A burguesia precisava de algo simples e radical para a reestruturação do poder de classe. E, de certo modo, os princípios do neoliberalismo contemplavam tais necessidades, pois reduziam despesas com relação à compra de força de trabalho e atacavam diretamente o trabalho através da instauração de um capitalismo flexível e desregulamentado. Num cenário em que a organização dos trabalhadores tencionava a relação *mais valia/salário*, a materialização de diretrizes neoliberais surgia como possibilidade da classe capitalista reconfigurar o Estado, intensificar a exploração do trabalho e recompor seus patamares de lucro.

No âmbito da produção, o processo de reestruturação produtiva empreendido representou elemento central na busca pela recomposição dos níveis de acumulação do capital. As tecnologias desenvolvidas no processo de reestruturação da produção introduziram significativas mudanças na relação capital/trabalho. As subseqüentes inovações tecnológicas visando o aumento da produtividade do trabalho exigiram maior qualificação e menor número de trabalhadores. Como conseqüência, tanto a falta de vagas quanto a falta de qualificação foram fatores que contribuíram para o esvaziamento da clássica fábrica taylorista/fordista e o preenchimento das cidades com grandes contingentes de subempregados. A ofensiva do capital contra o trabalho por meio da introdução de novas formas de organização e gerenciamento do trabalho, o desemprego estrutural, a expansão do trabalho precário e feminino e o avanço da exploração capitalista sobre outros setores e profissões contribuíram para um processo de individualização do trabalhador e de esfacelamento das noções de pertencimento de classe. O trabalhador passou a viver sob a *desproteção* de um Estado neoliberal e suas mais criativas formas de contratação flexível.

No campo da subjetividade, a ofensiva neoliberal buscou *recriar o trabalhador* (DIAS, 2006b), ou seja, eliminar as contradições entre trabalho e capital. Subsidiada pelo quadro objetivo de hipertrofia do exército industrial de reserva, bem como pelo desenvolvimento tecnológico no âmbito da indústria, a dominação subjetiva do contexto neoliberal faz com que o trabalhador se veja como parte da empresa, como colaborador em um empreendimento que lhe diz respeito. A partir disso, a auto-cobrança, a delação de

companheiros e a brutal individualização do ambiente de trabalho são convertidas em produtividade para o capital e esfacelamento de solidariedade de classe para os trabalhadores.

Fora do âmbito do trabalho pretende-se, de modo geral, reestruturar a noção de cidadania, intensificando noções ligadas à “participação” e à “inclusão social”. Tal processo, como explicitamos nas políticas de descentralização educacional, pauta-se também na responsabilização dos indivíduos pelo bem-estar social e “inclusão” dos “excluídos”. Essa percepção de cidadania, muito difundida atualmente pelos meios de comunicação e que também se encontra presente em documentos norteadores da educação nacional, consiste numa importante ferramenta para a edificação do consenso burguês em tempos de crise estrutural do capital. Como expressão da luta entre as classes, a formalização da igualdade visa suprimir o antagonismo burguesia/trabalhadores e produzir um horizonte de inclusão de todos os indivíduos dentro de uma ordem estabelecida, perpétua e inalterável. Como bem afirma Dias (2009, p. 30), “A reivindicação moderna da cidadania, apesar do que muitos pensam, é a forma de subordinação ‘sem violência’ da maioria à minoria. A igualdade abstrata proclamada serve, serviu e servirá, para ocultar a desigualdade concreta”.

Na esfera estatal, combatendo pragmaticamente os fatores que, na ótica do capital, conduziram ao cenário de inflação, estagnação e crise, as soluções neoliberais para a recomposição da economia capitalista estariam em reestruturar o Estado. No entanto, contrariamente à idéia de que o Estado torna-se “mínimo”, entendemos que, no contexto neoliberal, este se torna *máximo*, em favor do capital. No neoliberalismo não foi o Estado que enfraqueceu, mas seu papel enquanto agente redistribuidor comparado aos tempos anteriores à crise. No campo educacional, esse *necessário* enfraquecimento foi elemento importante no posterior (e atual) processo de *enxugamento* e uniformização das estruturas educacionais dos países, bem como na reorganização do campo educacional a partir de conceitos como “rentabilidade” e “eficiência”. Para a burguesia, a necessidade de novas políticas que *normalizassem* os padrões de crescimento e acumulação era imediata. Para atuar na promoção de ajustes macroeconômicos e na ruptura do canal construído em tempos passados para a regulação da relação capital/trabalho, o Estado neoliberal deveria ser capaz de promover o arranjo político e econômico-financeiro pedido pelas principais frações burguesas.

A busca pela recuperação dos padrões de acumulação empreendeu nos Estados um processo de supressão das restrições que até então atingiam o setor financeiro. O desenvolvimento tecnológico subsidiou o processo de financeirização e suas atividades especulativas. A expansão do campo financeiro ao longo das três últimas décadas possibilitou que a reprodução do capital, de certo modo, prescindisse da atividade produtiva.

As grandes corporações assumiram uma orientação crescentemente financeira, mesmo quando, como no setor automotivo, estavam voltadas para a produção. A partir de mais ou menos 1980 não era incomum que as empresas tivessem prejuízos na produção compensados por ganhos de operações financeiras (que envolviam tudo, de operações de crédito e seguros à especulação em moedas voláteis e mercados futuros) (HARVEY, 2008, p. 41).

A atuação de instituições como o Banco Mundial e o FMI no ajuste e na uniformização dos sistemas econômicos nacionais permitiu que a liberalização e a desregulamentação financeira se propagassem. Nesse caso, o discurso da competitividade econômica representou (e representa) estratégico mecanismo para a disseminação das reformas neoliberais e a conseqüente preponderância do capital financeiro em escala global. Contudo,

As taxas agregadas de crescimento global ficaram em mais ou menos 3,5% nos anos 1960 e mesmo no curso da conturbada década de 1970 caíram apenas para 2,4%. Mas as taxas subseqüentes de crescimento de 1,4% e 1,1% nos anos 1980 e 1990 (e uma taxa que mal alcança 1% a partir de 2000) indicam que a neoliberalização em larga medida não conseguiu estimular o crescimento mundial (HARVEY, 2008, p. 166).

Entendemos que a agonia do capital, representada de modo geral pelo neoliberalismo, vem reestruturando e reorganizando a distribuição da riqueza em favor da alta burguesia. Se no campo da produção o capital responde à crise via produtividade, no restante da vida social a *mercadificação de tudo* (HARVEY, 2008) surge como fator essencial para a manutenção do capital em crise. A reforma educacional em moldes neoliberais, como recomenda o Banco Mundial e desenvolvem os Estados, caracterizada pela transferência dos níveis médio-superiores de ensino para o controle do setor privado, consiste em uma das formas pelas quais o neoliberalismo prático abre novos espaços para a exploração capitalista. No Estado de São Paulo, como veremos no capítulo seguinte, a reforma educacional baseou-se no tripé: sucateamento da estrutura educacional pública, privatização e parcerias com empresas privadas. Como explicar tal processo senão pela idéia de que o *forte* Estado neoliberal assumiu o papel de agente ampliador das possibilidades de reprodução do capital, submetendo ao lucro até mesmo os setores que cumprem a função de conservação da força de trabalho?

3.3- Política social neoliberal

A separação entre política e economia no capitalismo que, como afirma Wood (2003, p. 28), “[...] talvez seja o mecanismo mais eficiente de defesa do capital”, acentua-se no contexto neoliberal e transfere para um suposto campo econômico (respaldado pela propaganda da neutralidade e impessoalidade) a responsabilidade pela *gestão* dos recursos da sociedade. “As relações sociais em que se insere esse mecanismo econômico – e que na verdade o constituem – são tratadas como algo externo. No máximo, um poder político espacialmente separado pode *intervir* na economia, mas a economia em si é despolitizada e esvaziada de conteúdo social” (WOOD, 2003, p. 29, grifo do autor).

No caso da divisão entre *política social* e *política econômica*, acreditamos que tal separação cumpre estratégica função ideológica na medida em que visa neutralizar a percepção dos efeitos sociais da economia capitalista. Caracteriza-se como “social” um conjunto restrito de políticas (saúde, previdência, segurança, educação, habitação, entre outras) com o objetivo de desvincular o caráter social da economia. Assim, o processo capitalista de degradação das condições de trabalho e vida é naturalizado e o horizonte de bem-estar dos indivíduos se reduz ao que poderiam promover as chamadas políticas sociais.

A própria existência desse conjunto de políticas contempla necessidades de manutenção de uma sociedade na qual a economia estrutura-se a partir de um processo de apropriação privada da riqueza produzida socialmente. Temos “[...] uma ‘política social’ como antídoto ao caráter anti-social da economia capitalista” (SAVIANI, 2000, p. 118).

No contexto pós-Segunda Guerra, esse caráter anti-social da economia capitalista passa a conviver com formas alternativas de organização da sociedade, localizadas, principalmente, no âmbito da União Soviética. A ameaça do socialismo exigiu que a burguesia interviesse na direção de garantir a integração dos trabalhadores à ordem capitalista. A necessidade de tal integração e, evidentemente, o conjunto das lutas operárias¹⁵ contribuíram para a organização (majoritariamente no centro do capitalismo) de um Estado marcado pela concessão de direitos políticos e sociais aos trabalhadores. De acordo com Dias (2006b, p. 48),

Aqui a contradição atinge o limite. Os trabalhadores em troca da garantia de empregos, melhores salários e condições mais adequadas de vida, acabaram por “aceitar” os lucros do capital. Obviamente em termos imediatos os trabalhadores, por sua luta, obtiveram fortes melhorias, mas ao preço da

¹⁵ Mesmo apresentando uma visão macro política sobre o contexto do Estado de Bem-estar Social, não desconsideramos a luta de classes presente na construção organizativa e reivindicativa dos trabalhadores nesse período, bem como suas influências no desenvolvimento daquele momento histórico.

incorporação dos operários, novamente e de forma superior, objetiva e subjetivamente, à racionalidade capitalista. Tendo abandonado qualquer pretensão revolucionária a maioria dos trabalhadores viviam a plenitude de um sindicalismo de resultados, criatura típica da ordem do capital.

Vencida a ameaça socialista, a severidade das respostas do capital à crise da década de 1970 fez com que o Estado neoliberal se desprendesse das noções de *bem-estar social*. Rompido o pacto com o *Estado Social*, conceitos como “rentabilidade” e “eficiência” passaram a constituir referências para as novas formas de elaboração de políticas sociais e administração dos recursos públicos. O Estado neoliberal, contendo despesas destinadas aos setores ditos sociais e ampliando os espaços de exploração com a abertura do campo social ao empresariado, tornou-se contribuinte na busca pela recuperação dos padrões de acumulação da classe capitalista. Observa-se uma ofensiva do capital que nos permite definir as políticas sociais do neoliberalismo a partir de três pontos principais: (a) administração racional-econômica dos recursos públicos; (b) abertura para a privatização de serviços públicos; (c) contenção e conformação das classes subalternas via específicos *benefícios sociais*.

“Focalizadas” e “compensatórias” são alguns termos que encontramos, por exemplo, nas recomendações do Banco Mundial para as políticas sociais de combate à pobreza dos Estados no neoliberalismo. Dirigidas apenas aos setores submetidos à pobreza absoluta, a focalização das políticas sociais reduz gastos, pois sua abrangência é limitada. Ademais, benefícios e auxílios concedidos pelo Estado apenas a grupos restritos não carregam consigo a noção de direito social em seu sentido mais amplo, o que é politicamente interessante para o capital.

No que diz respeito às políticas sociais como saúde e educação, o eixo principal se concentra na relação *descentralização/privatização*. E como pudemos observar na reforma educacional paulista e nos documentos do Banco Mundial, descentralizar não significa autonomia para o direcionamento de recursos e finanças, mas responsabilizar localidades e comunidades por seu auto-custeio. Sustentada pela apologia da desburocratização, a *descentralização participativa* seria, como defende o discurso dominante, a forma de se gerir os “escassos recursos disponíveis” com “eficiência”. Já a privatização deslocaria a propriedade e a gestão dos bens e serviços de um Estado “ineficaz” para um setor privado “dinâmico” e em expansão.

Vale lembrar que Milton Friedman já apontava na década de 1960 para a privatização dos serviços públicos ao defender que a desnacionalização da educação ampliaria a livre escolha dos indivíduos (a melhoria do ensino se daria por meio de uma sadia

competição entre escolas). Segundo o teórico neoliberal, o processo de privatização da educação “[...] também resolveria o problema das justas reclamações dos pais quando dizem que, se mandarem os filhos para escolas privadas, pagam duas vezes pela educação – uma vez sob a forma de impostos e outra diretamente” (FRIEDMAN, 1985, p. 89).

No plano prático, a experiência neoliberal chilena sob a batuta dos *Chicago Boys*, na ditadura de Augusto Pinochet, materializou no âmbito das políticas sociais algumas dessas formulações importadas das escolas de negócios instaladas nas universidades norte-americanas. Desde então, privatização e descentralização passaram a guiar grande parte das políticas sociais da América Latina.

No Chile, a privatização de setores como educação, saúde e previdência social foi seguida pelo autofinanciamento desses serviços por aqueles que não possuíam condições de pagar pelos serviços fornecidos pelas empresas. As classes média e alta, ao aderirem aos serviços privados, não mais contribuía para a promoção dos serviços públicos, ficando estes sob responsabilidade do Estado “em parceria” com as camadas populares. Como consequência, observou-se a crescente diferenciação entre serviços públicos e privados. Seguindo o raciocínio de que o setor privado somente pode possuir consumidores com uma alternativa inferior a ele, a lógica foi desqualificar o segmento público visando produzir demanda para a emergente burguesia de serviços. Enquanto o setor privado forneceu às classes média e alta certa eficiência, estrutura e atendimento satisfatório, os trabalhadores se depararam com serviços públicos inferiores e sem investimentos visando melhorias substanciais.

Na Argentina, a partir de 1989, inaugurou-se um processo de descentralização sistemática na gestão dos serviços públicos. Uma descentralização de responsabilidades para as províncias sem a estrutura e os recursos necessários para a promoção de tais serviços. Enquanto o empresariado argentino também lucrava com a crescente procura por serviços privados, as comunidades, em parcerias com organizações de toda natureza, custeavam os serviços públicos. Para Boito Junior (1999, p. 85), “[...] não se pode mais falar em política social nacional na Argentina, talvez nem mesmo em política social, mas em filantropia pública para mitigar a pobreza”.

No Brasil, a década de 1990 (principalmente a gestão Fernando Henrique Cardoso) marcou a abertura da economia nacional ao capital financeiro e a submissão das políticas sociais às recomendações do ajuste estrutural neoliberal. Noções como “rentabilidade” e “eficiência” estiveram presentes na formulação e execução de tais políticas. Vistas como encargos prejudiciais para o desenvolvimento econômico, as políticas sociais sofreram nessa

época uma reconfiguração pautada na economia dos gastos estatais. Ao final da década de 1990, apontava Saviani (2000, p. 4): “[...] os direitos sociais conquistados a duras penas pelo povo brasileiro hoje são classificados como ‘custo Brasil’”.

Na educação, a política de fundos e priorização do ensino básico recomendada pelo Banco Mundial foi aplicada com a Lei 9424/96 que criou o FUNDEF. Trata-se de um fundo composto por recursos dos próprios Estados e seus municípios para utilização exclusiva no ensino fundamental público.¹⁶ Com isso, o governo federal pôs em prática o ajuste fiscal e o corte de despesas previstos pela cartilha neoliberal, além de assumir o controle da política educacional ao atrelar o repasse federal aos Estados às metas de municipalização e priorização do ensino fundamental.

As justificativas que encontramos na argumentação dos organismos internacionais para a concentração de gastos no Ensino Fundamental passam pela necessidade de se construir uma situação de equidade através da promoção e garantia de um nível básico de conhecimentos para a população (BANCO MUNDIAL, 1996). Porém, compreendemos que isso ocorre pelo fato do gasto público direcionado ao Ensino Fundamental responder melhor à relação custo/benefício na educação. Os investimentos nessa faixa escolar, além de não custarem tanto quanto os níveis superiores de ensino, conseguem assistir um número maior de estudantes. Além disso, a apologia da prioridade na educação básica, nesse contexto, sinaliza para a privatização dos outros níveis de ensino. Portanto, a recomendação educacional sugerida pelo Banco Mundial e acatada pelo Estado brasileiro não se pautou em investimentos substanciais em todos os níveis de ensino, mas numa concentração rentável de recursos que, politicamente, também contribuiu para a contenção dos trabalhadores no que se refere às possibilidades de desenvolvimento intelectual.

O governo Lula, entendido como mantenedor do eixo político-econômico anterior, desenvolveu no país uma rede de políticas sociais com o objetivo imediato, segundo o próprio governo, de combater a pobreza. As conseqüências sociais da agressividade do governo FHC comprometeram a capacidade da burguesia brasileira de tornar universais seus interesses particulares. Diante dessa percepção, é de fundamental importância que as inúmeras medidas de alívio da miséria (bolsa-escola, bolsa-família, vale-gás, entre outros) sejam analisadas para além de uma simples forma de redistribuição. Sua essência se relaciona intimamente com seus objetivos políticos. Objetivos que levaram o Estado burguês a se utilizar de uma aparente

¹⁶ O FUNDEF não significou mais verba, apenas fixou uma porcentagem da arrecadação já existente.

promoção de recursos para amenizar tensões e manter a localização social dos estratos e grupos contemplados.

Lula também deu continuidade à política educacional afinada com as necessidades do capital. No ensino superior, a elaboração e implementação do ProUNI, em que o Estado injetou recursos para a compra de vagas em universidades privadas ao invés de investir na estruturação das universidades pública, possibilitou ao empresariado da educação redução fiscal e lucro. Dias (2006a, p. 215), a respeito das escolhas realizadas pelo governo Lula com relação à educação superior, sintetiza:

A brutal alteração de todo o processo educativo (alteração/destruição da Universidade e do Ensino Superior Públicos, do ensino técnico e tecnológico, das PPP que atrelam as pesquisas universitárias aos interesses das empresas, da Lei de Inovação Tecnológica, CONAES/SINAES, ProUni etc.) atuam na produção dessa dominação do capital.

No que se refere à educação básica, o desempenho insatisfatório de grande parte dos estudantes nas avaliações nacionais fez com que Lula e seu ministro da Educação, Fernando Haddad, criassem no primeiro semestre de 2007 o “Plano de Desenvolvimento da Educação” (PDE).¹⁷ Apesar da ampla propaganda governamental ao redor do PDE, este consiste na reorganização dos objetivos educacionais do “Plano Decenal de Educação para Todos”¹⁸, de modo a prorrogar para 2022 a satisfação das metas estipuladas para 2003. O PDE sinaliza, principalmente, para o fortalecimento da centralização da avaliação educacional, com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); para o estímulo ao estabelecimento da parceria escola/comunidade; para a reestruturação da carreira docente com base no mérito; para o desenvolvimento da infra-estrutura dos estabelecimentos de ensino (FERNANDES NETO, 2009).

É possível perceber que a neoliberalização não permeia somente a educação paulista, mas, na medida em que o governo Lula aprofundou aquilo que foi realizado no governo FHC, todo o sistema de políticas sociais e educacionais do Brasil. No que se refere ao objeto desta pesquisa, compreendendo que a política de concessão de bônus-mérito aos docentes do governo José Serra apontou para objetivos de contenção de despesas com salários e intensificação do trabalho docente, a caracterizamos como política social e educacional neoliberal. Tanto a reforma educacional neoliberal do Estado de São Paulo quanto o seu

¹⁷ O PDE, apesar de abranger os níveis infantil, básico e superior, concentra-se na educação básica.

¹⁸ O Plano Decenal de Educação para Todos foi criado pelo Ministério da Educação em 1993. Seu objetivo central era satisfazer, no período de dez anos, as resoluções da Conferência Mundial de Educação para Todos, organizada pela Unesco e pelo Banco Mundial em 1990.

Decreto 52.719/08 representam políticas educacionais que se relacionam com as exigências de um processo em que a neoliberalização da educação expressa as necessidades do capital em crise, pois a contenção de gastos públicos interrompe o fluxo de recursos direcionados nas décadas anteriores aos trabalhadores e a parceria Estado/empresa possibilita novos campos para a exploração capitalista.

O neoliberalismo, enquanto forma que expressa a crise estrutural do capital, promoveu uma drástica redução nos recursos destinados aos serviços públicos. No caso da engrenagem educacional desenvolvida por José Serra, esta não apenas atuou na contenção de gastos educacionais, mas atingiu diretamente as condições de trabalho dos professores da rede estadual de ensino. Dentro de um cenário que combinou arrocho salarial e extenuantes jornadas de trabalho, o bônus-mérito emergiu como uma das únicas formas para que os docentes obtivessem melhorias em termos de remuneração. Diante disso, muitos professores se viram obrigados a não faltar, a participar da formação fornecida pela SEE/SP, a não organizar seu trabalho fora dos limites do material padronizado, a responder diretamente pelo desempenho dos alunos, entre outras situações que veremos no capítulo seguinte.

4- DECRETO 52.719/08: RACIONALIZAÇÃO ECONÔMICA DA EDUCAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

4.1- Localizando a questão que move o atual processo de reforma educacional

Como demonstramos ao longo dos três primeiros capítulos, para compreender o processo global de racionalização econômica e reforma neoliberal da educação, bem como suas implicações na organização do trabalho docente na escola, é preciso considerar que tal processo responde (evidentemente com múltiplas mediações) à crise estrutural do capital, ou seja, a escola não se encontra externa à lógica de acumulação do capital e se relaciona com as respostas do capital à sua própria crise estrutural.

O pesquisador norte-americano Michael Apple analisou profundamente a gênese da racionalização educacional neoliberal nos Estados Unidos nas décadas de 1970-80. Segundo Apple (1995), essas reformas, respondendo ao quadro crítico da crise dos anos 70, forneciam indicações sobre os mecanismos de controle que poderiam ser exportados para outros países. A análise de Apple se sustenta a partir do nexos entre escola, política e sociedade. A expansão da racionalização econômica da educação e do controle sobre o trabalho docente nos Estados Unidos não deveria ser analisada nos limites do sistema educacional, mas numa perspectiva que considerasse as dimensões político-econômica e ideológica. Nas palavras de Apple (1995, p. 38-39, grifo nosso), “[...] essa não é somente a história do controle dos funcionários do Estado para obter um ensino eficiente, mas uma rearticulação das dinâmicas de *patriarcado e classe* num local: a escola”.

Situar a discussão dentro de tal percepção é fundamental para prosseguirmos nossa análise (com as particularidades do nosso contexto histórico e espacial) a respeito do Decreto 52.719/08 e da concessão de bônus-mérito aos professores da rede estadual paulista. Como propusemos uma análise política de uma política educacional e percebemos que essa política se relaciona com um processo maior de reforma educacional organizada em diversos âmbitos e por diversos atores, quanto mais resgatarmos a história desse processo, mais rica e fundamentada torna-se nossa análise. Nesse sentido, embasando a articulação que realizamos ao longo do trabalho no que se refere às relações entre crise estrutural do capital, recomposição do poder de classe nos Estados Unidos, atuação de organismos internacionais e materialização de políticas educacionais pelos Estados, Apple (1995, p. 129) sintetiza:

Tanto no nível local quanto no federal, movimentos em favor da responsabilização (accountability), de programas de formação e avaliação docente baseadas no “desempenho” de pedagogias tecnicistas, de livros escolares padronizados, de conteúdos “básicos” obrigatórios, de padrões acadêmicos e assim por diante, estão presentes de forma clara e crescente. Isso não está ocorrendo somente nos Estados Unidos. Grande número de países vem experimentando movimentos similares em parte porque problemas estruturais semelhantes afetam suas economias e em parte porque os Estados Unidos exportam tanto sua crise quanto suas técnicas e procedimentos de controle para todo o mundo capitalista.

Considerando a influência dos Estados Unidos nas decisões e ações de grande parte dos organismos internacionais, é possível considerar o movimento realizado por essas instituições (investimentos, parcerias, renegociação da dívida dos Estados, recomendações e diretrizes expressas em relatórios e documentos) na direção de reorganizar a forma geral pela qual os Estados devem aplicar e gerir seus recursos na área educacional como parte desse processo de *exportação* de procedimentos de controle. Mas, é preciso compreender que a dinâmica do processo de controle da educação não se realiza mecanicamente. O avanço das exigências do capital sobre o trabalho na escola não se dá de modo simples e direto, mas mediado por instituições e grupos. É somente a partir dessa estrutura complexa, configurada sobre contraditórios interesses, que procedimentos de controle se materializam e que podemos relacionar escola e exigências do capital.

A partir do cenário configurado pela ofensiva do capital em crise contra o trabalho nas três últimas décadas (reestruturação produtiva com diminuição do operariado, expansão do trabalho instável e informal, desemprego estrutural, individualização, degradação ambiental, entre outros), as escolas do Estado, do ponto de vista do capital, passam a ter a tarefa de, além de disciplinar para o trabalho, disciplinar para o *trabalho precário*, para a desocupação e para o pacífico convívio social. Foi (e continua sendo) preciso formar indivíduos aptos a *suportarem* a flexibilidade do mercado de trabalho capitalista neoliberal e, ao mesmo tempo, educá-los para competir e consumir. A formação educacional razoavelmente consistente de grande parte dos indivíduos tornou-se, de certa maneira, desnecessária, sendo substituída pela formação pautada na noção de “competências”.

[...] a colaboração, a adesão ao projeto da empresa, a delação, a vigilância, a subsunção aos ritmos da produção são as chamadas *competências pessoais*. [...] De fato, tal perfil de trabalhador confronta com aquele decorrente de uma *formação integral*, pois o perfil requerido em tais relações de trabalho refere-se antes aos atributos pessoais do que ao conhecimento sobre o processo do trabalho, justificando ideologicamente uma formação cada vez mais alienada para os alunos, bem como para os professores que deverão formá-los [...] (COSTA, 2009, p. 91, grifo nosso).

Confirmando a relação entre a reestruturação produtiva e os rumos da educação, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo revela claramente a que responde a introdução das “competências” no ensino público.

A tradição de ensino academicista, desvinculado de qualquer preocupação com a prática, separou a formação geral e a formação profissional no Brasil. Durante décadas elas foram modalidades excludentes de ensino. A tentativa da Lei 5692/1971 de unir as duas modalidades, profissionalizando todo o Ensino Médio, apenas descaracterizou a formação geral, sem ganhos significativos para a profissional. Nos dias de hoje, essa separação já não se da nos mesmos moldes, porque o mundo do trabalho passa por transformações profundas. À medida que a tecnologia vai substituindo os trabalhadores por autômatos na linha de montagem e nas tarefas de rotina, as competências para trabalhar em ilhas de produção, associar concepção e execução, resolver problemas e tomar decisões tornam-se mais importantes do que conhecimentos e habilidades voltados para postos específicos de trabalho (SÃO PAULO, 2008b, p. 19).

Ao mesmo tempo em que é responsável por formar sujeitos com tais características, a escola capitalista teve (e ainda está tendo) que se adequar à lógica de corte de gastos e “produtividade” dos investimentos estatais. A racionalização neoliberal dos gastos sociais expressa a impossibilidade do capital/Estado em atender esferas que não se vinculam diretamente ao imperativo da lucratividade. Como discutimos no capítulo anterior, a “eficiência” e a “rentabilidade” impostas pelo Estado neoliberal têm nos gastos públicos um inimigo. Diante disso, identificamos aqui a questão que norteia a ofensiva educacional global do capital e suas instituições: como educar para a subordinação e ao mesmo tempo *enxugar* a estrutura educacional? A educação fornecida aos trabalhadores se localizaria entre o controle por objetivos ligados às necessidades da acumulação flexível e a drástica e *necessária* redução dos investimentos do Estado.

4.2- O Decreto 52.719/08 e a precarização do trabalho docente

As mudanças político-econômicas ocorridas ao longo das últimas quatro décadas resultaram em um processo de precarização estrutural do trabalho. Observou-se o aumento da instabilidade no trabalho (trabalho em regime temporário, terceirizado, entre outros), da informalidade, do controle sobre o processo de trabalho, de formas *flexíveis* de contratação. Para Antunes (1999), o mundo do trabalho vem sofrendo importantes mutações. A

progressiva redução do proletariado industrial, fabril, manual e especializado ocorreu simultaneamente ao elevado crescimento tanto dos indivíduos que vendem sua força de trabalho quanto de formas precárias de trabalho. Em suma, há uma intensificação da exploração da força de trabalho.

Apple (1995, p. 31), ao contextualizar sua análise a respeito da precarização do trabalho dos professores, também observa algumas mudanças gerais que ocorreram no mundo do trabalho a partir da década de 1970:

Um exame das transformações na composição das classes ao longo das duas últimas décadas aponta para algo bastante dramático. O processo de proletarização tem tido um efeito que é, ao mesmo tempo, amplo e consistente. Tem havido uma tendência sistemática, durante este período, em direção a uma expansão daquelas posições com relativamente pouco controle sobre seu processo de trabalho. Ao mesmo tempo, houve um declínio de posições com altos níveis de autonomia. Isto não deveria nos surpreender. Na verdade, seria estranho se isto não ocorresse, especialmente agora. Numa época de estagnação geral e de crises de acumulação e legitimação, deveríamos esperar que houvesse também tentativas para racionalizar ainda mais as estruturas gerenciais e aumentar a pressão para proletarizar o processo de trabalho.

O trabalho docente, de modo geral, também foi (e vem sendo) atingido por tal processo ao longo das últimas décadas. Reformas que atacaram o trabalho dos professores no centro e na periferia do mundo tanto em esferas como remuneração e direitos trabalhistas quanto em áreas ligadas ao processo de trabalho e à autonomia docente.

Assim sendo, exporemos alguns aspectos específicos do processo de precarização do trabalho docente. Abordaremos, num primeiro momento, as manifestações iniciais desse processo, ocorridas a partir de meados da década de 1970 nos Estados Unidos, epicentro da crise e potência imperial. Em seguida, exporemos e problematizaremos o que ocorreu no Estado de São Paulo com a política de concessão de bônus-mérito do governo José Serra. Como consideramos o governo José Serra uma etapa de intensificação da reforma educacional neoliberal iniciada em São Paulo há aproximadamente duas décadas, é importante realizarmos esse resgate histórico a fim de identificar diferenças e semelhanças entre os procedimentos e as políticas educacionais elaboradas e materializadas no centro do capitalismo e aquilo que ocorreu e ocorre no Estado de São Paulo. Isso pode contribuir para pensarmos de modo abrangente os caminhos e as estratégias da burguesia no trato com o trabalho docente e com a educação pública de modo geral.

A racionalização econômica da educação ocorrida nos Estados Unidos a partir de 1970-80 implicou a reestruturação do trabalho docente. E um ponto notável na análise é

perceber que esse fenômeno caminhou na direção da desqualificação do trabalho do professor mediante a inserção de mecanismos técnicos de controle na educação. A desqualificação ocorre quando trabalhadores têm o conhecimento antes necessário para a realização de seu trabalho expropriado, o que resulta na restrição da percepção geral do processo de trabalho. No caso estadunidense, os docentes foram obrigados a aprender novas habilidades administrativas a fim de lidar com as novas condições técnico-burocráticas de trabalho na escola. Nesse processo, a utilização de *pacotes curriculares* pré-formulados e com objetivos definidos representou estratégico componente. Nos pacotes curriculares estavam contidos tanto objetivos gerais a serem alcançados quanto sugestões de atividades e métodos de avaliação dos estudantes. O professor se viu divorciado de grande parte da bagagem intelectual que trazia consigo para a realização do seu trabalho, o que contribuiu para a separação entre *concepção e execução* no trabalho docente (APPLE, 1995).

Por meio de estudos de campo, Apple identificou em diversas escolas dos Estados Unidos a presença de currículos pautados em restritos objetivos específicos. Tais currículos eram subsidiados por múltiplos testes pré-formulados (não pelos professores) e aplicados constantemente para, segundo os relatórios, mensurar a “prontidão”, o nível de habilidade e o rendimento dos estudantes. De acordo com Apple (1995), as pesquisas observaram que nesses estabelecimentos o trabalhoso preenchimento dos formulários e a perseguição de alguns específicos objetivos técnico-pedagógicos faziam com que os professores, de modo geral, não tivessem tempo e condições físico-mentais para elaborar atividades e trabalhar com os alunos ao seu modo. “À medida que a responsabilidade por planejar o seu próprio currículo e o seu próprio ensino decrescia, a responsabilidade por tarefas técnicas e gerenciais aumentava” (APPLE, 1995, p. 43).

O avanço dos procedimentos técnico-burocráticos na escola implicou a reconfiguração das próprias formas de controle que existiam no espaço escolar. O modo tradicional, pautado majoritariamente nas relações entre pessoas e realizado de modo direto, foi substituído por um modelo em que o poder e o controle encontram-se incorporados em todo o aparato técnico, burocrático e educacional produzido fora do âmbito da escola. Com isso, o controle é *despersonalizado*, se dilui entre formulários e materiais didático-pedagógicos e se manifesta mais sutilmente, já que é respaldado pelo discurso oficial dos benefícios de uma administração “técnico-científica” da educação.

Cabe destacar que dentro desse aparato está contido também aquilo que é considerado conhecimento legítimo, ou seja, na medida em que o material didático é referência para a realização da prática educativa nas escolas, é importante compreender que

seu conteúdo não é neutro, mas responde, de modo geral e considerando mediações e conflitos na sua produção, a pressões econômicas e ideológicas dominantes.

[...] na época em que estou escrevendo este texto, trinta e oito dos cinquenta estados americanos adotaram algum tipo de teste de desempenho mínimo para seus estudantes. Os testes representam e reforçam uma redefinição do conteúdo da educação como aprendizagem de habilidades específicas, na qual estas habilidades são definidas de forma estreita. Desse modo, a linguagem do desempenho, do resultado e da eficiência substitui sistemas lingüísticos mais amplos, centralizados no conhecimento, na compreensão e no desenvolvimento pessoal. Nesse processo, a aprendizagem e o ensino são redefinidos. O tempo gasto na tarefa e o controle da instrução se transformam em árbitros do valor. O bom ensino é aquele que é demonstrado através dos testes de desempenho docente. Bons currículos são somente aqueles que apresentam resultados imediatamente disponíveis e são facilmente testáveis através de materiais padronizados. Boa aprendizagem significa apenas a acumulação de habilidades e fatos atomísticos e a resposta a questões incluídas em testes padronizados de avaliação (APPLE, 1995, p. 143-144).

É importante, contudo, não construirmos uma visão mecânica desse processo de dominação. O fato de focarmos na ofensiva do capital/Estado contra a educação não exclui a existência de formas e processos de resistência dos educadores buscando manter o controle sobre o seu trabalho.

Nos Estados Unidos, a precarização do trabalho docente se expressou na redefinição do tempo de trabalho (o que contribuiu para o isolamento do professor e para a organização de sua vida social a partir das necessidades do trabalho); nas dificuldades encontradas pelo professor no que se refere ao estudo e à atualização do seu conhecimento (o que contribui para a recepção a-crítica dos pacotes curriculares e dos procedimentos de ensino e avaliação elaborados pelos *experts* do Estado); na separação no trabalho docente entre *concepção* (realizada por sujeitos e grupos específicos ligados ao Estado) e *execução* (função atribuída ao professor). Para que esta separação entre concepção e execução pudesse se converter em prática educativa, reforçou-se a hierarquia da escola com o intuito de garantir que a nova organização se estruturasse de acordo com o planejamento do Estado. Jáen (1986, p. 51, grifo do autor), analisando o processo geral de precarização do trabalho docente e o mesmo período histórico, afirma:

Esta especialización y separación entre la planificación y la ejecución suele presentarse acompañada, además, de la potenciación de estructuras jerárquicas y de un sistema de “promoción de carrera”, con escalas salariales diferenciadas y relacionadas con el acceso al staff especializado o supervisor en las escuelas.

Esta autora, contudo, tendo como objetivo principal refutar os estudos e teses que identificam o trabalho docente ao trabalho fabril, nos fornecerá alguns parâmetros para pensar a autonomia docente no contexto do governo José Serra. Para Jáen, vários elementos indicariam diferenças entre os dois tipos de trabalho. A autonomia no trabalho docente se distinguiria da autonomia existente no trabalho manual produtivo fabril, pois a parcelização e a mecanização existentes nesse tipo de trabalho não permitiriam que o operário decidisse sobre os aspectos mais simples do seu processo de trabalho.

A autora critica a analogia realizada entre o controle do trabalho docente e a realidade existente no âmbito da produção. Para Jáen (1986), apesar dos professores estarem perdendo sua autonomia e tendo seu conhecimento expropriado, os níveis de autonomia que ainda preservariam, mesmo com a racionalização econômica da educação, seriam muito mais expressivos que os níveis observados na esfera produtiva. A especialização e os impactos da expropriação do conhecimento não seriam os mesmos entre os dois tipos de trabalho. Mesmo tendo seu conhecimento expropriado, o professor ainda contaria tanto com uma razoável carga de conhecimentos quanto com certas garantias legais (liberdade de docência) para seguir utilizando sua autonomia e resistindo ao controle do Estado.

[...] por ejemplo, se haya creado la figura del “orientador” en las escuelas no impide que el maestro pueda realizar un trabajo de asesoramiento personal de sus alumnos; o también, el que se hayan potenciado los expertos en currículum, no impide que los maestros se atrevan a introducir sus propios criterios sobre el contenido de la enseñanza en su aula. Las “especializaciones” en educación tienen un carácter más vulnerable que las forzadas en la producción: en ésta, cuando a un artesano se le especializa, resulta prácticamente imposible superar esta situación [...] Por otro lado, hay que tener en cuenta que, con la racionalización de su trabajo, el maestro no se ve sometido a esa dependencia que vemos que al obrero le impedia poner en funcionamiento su fuerza de trabajo en calidad de asalariado del capital o del Estado, puede actuar autonomamente. Para ello solo necesita un alumno (JÁEN, 1986, p. 54).

Para Jáen (1986), não é possível pensar que na educação seja possível chegar a níveis de desqualificação e controle semelhantes aos da produção. A autora aponta alguns fatores que justificariam tal afirmação: o fato de que o trabalho docente lida com seres humanos seria um fator que exigiria que o professor tivesse uma mínima autonomia para adaptar métodos e conteúdos aos alunos; o trabalho docente sendo realizado numa sala fechada possibilitaria mínima autonomia; as relações de poder entre professores e alunos, em virtude da diferença de conhecimento, não permitiriam que o docente desqualificado de modo pleno; o Estado não seria um patrão como o capital, pois precisa legitimar-se e é obrigado a

garantir a reprodução da ordem social, o que poria limites à racionalização econômica neoliberal.

Parece claro que, cuando en la producción el capital accede a una transformación del proceso de trabajo, lo hace apoyándose em su condición de “propietario” de los medios de producción y del producto final del trabajo. El capital está “legitimado” para imponer la racionalización ateniéndose exclusivamente a sus propios intereses. Sin embargo, cuando analizamos la condición del Estado como empleador y agente “racionalizador” del trabajo enseñante, nos encontramos con ciertos condicionantes que, esencialmente, afectan a las posibilidades de desarrollo del proceso racionalizador por parte del Estado. [...] Esta responsabilidad “global” sobre el mantenimiento del orden político y económico pasa por respetar, em sus acciones, um doble cometido del Estado [...] (JÁEN, 1986, p. 59, grifo do autor).

Postos alguns elementos a respeito das primeiras transformações ocorridas no trabalho docente com a racionalização econômica da educação, temos agora importantes referências para problematizar o atual quadro da educação paulista.

No Estado de São Paulo, após a materialização dos diversos procedimentos que reformaram a educação a partir do início da década de 1990, é possível afirmar que a escola pública encontra-se numa crítica situação. O desinteresse por parte dos próprios estudantes, a precarização das condições do trabalho docente e o expressivo aumento das situações de violência envolvendo alunos e professores caracterizam um cenário de crise em que o sentido da escola se esvazia para o jovem. No entanto, uma crise que se apresenta ao compreendermos a escola como espaço de socialização e transmissão do conhecimento, pois, na perspectiva do capital, esta escola *em crise* prossegue cumprindo seus objetivos políticos de contenção de classe e divisão do conhecimento.

Com resultados insatisfatórios no que diz respeito à transmissão de conteúdos (grande parte dos jovens no ensino médio, quando conseguem ler, não compreendem o que lêem), com precárias condições materiais para o estudo e para o trabalho docente (falta de investimentos em infra-estrutura seguido de arrocho salarial e supressão da estabilidade da carreira docente) e com a formação precária dos professores não é exagero concluir que a escola está defasada. Uma defasagem constantemente remediada a partir da mesma lógica racional-econômica que contribuiu para o precarizado cenário atual.

A racionalização econômica da educação paulista se materializou a partir do *choque de gestão* do governo Covas. Porém, observando esse processo de uma perspectiva de longo prazo, podemos afirmar que este se desenvolveu (e se desenvolve) com a contribuição das políticas educacionais elaboradas de Fleury a Serra e com o subsídio dos governos FHC e

Lula. Como consequência, a escola pública paulista passou a ser gerida como empresa, submetendo-se às avaliações e metas *centralizadoras* que respondem ao processo de *descentralização*. Para Costa (2009, p. 61), “Trata-se de uma nova forma de regulação do sistema educativo, com a re-alocação do papel do Estado que altera as relações sociais no interior da instituição escolar, para a implementação de um modelo neoliberal de funcionamento da escola pública, de marca privatista”.

A racionalização econômica e a reforma neoliberal da educação paulista respondem a três fatores principais: a) privatização direta; b) parcerias com empresas privadas; c) sucateamento da estrutura educacional pública (SOUZA, 2009). A privatização direta, observada em medidas como o Projeto “Escolas-padrão”, criado no governo Fleury, consiste na associação escola-empresa com o objetivo de reduzir (ou eliminar) a participação do Estado no que se refere ao repasse de verbas para a educação. Além disso, as parcerias do Estado com grupos privados responsáveis pelo fornecimento de material didático também fazem parte do processo de reforma educacional. Sobre isso, Souza (2009, p. 114-115, grifo do autor) expõe algumas informações para compreendermos as relações que permeiam a estrutura educacional paulista:

O governo paulista tem parcerias com vários grupos privados na área da educação: o grupo Abril participa do programa “*Veja na Escola*” e vende todo mês à secretaria da educação milhões de exemplares da revista *Nova Escola*, um enalhe nas bancas que só sobrevive graças ao governo estadual; também participa, com três editoras – Ática, Scipione e a própria Editora Abril – que, pasmem, ele mesmo controla, da licitação para livros didáticos e, como se não bastasse, fornece material didático para as disciplinas de apoio curricular da 3ª série do ensino médio. [...] As parcerias não param por aí: a Fundação Roberto Marinho, Rede Globo para os íntimos, também recebe a sua parte, milhões de reais de dinheiro público, para fornecer material do telecurso para os cursos profissionalizantes, e por isso a emissora, em seus noticiários, assume a postura de diário oficial eletrônico do governo estadual.

Complementando o processo de reforma, para que grande parte dessas práticas e procedimentos seja possível e, segundo o governo, *necessário*, é preciso, como expusemos no item a respeito das políticas sociais em tempos de neoliberalismo, que o quadro educacional estabelecido se mostre precário e defasado. Somente assim propostas de privatização, parcerias e intensificação do controle sobre as unidades escolares encontram terreno para se materializarem. Com o atual quadro educacional paulista, em que escolas não têm infraestrutura adequada para atender os estudantes e as condições para o trabalho docente se mostram precárias, os professores se desdobram em diferentes turnos e escolas (lidando com

aproximadamente 600 alunos por dia) para conseguirem melhorar a renda. Essas, entre outras situações, abrem terreno para que aqueles que possuem mínimas condições paguem pelos serviços educacionais fornecidos pelo empresariado da educação.

Respondendo à *crise da educação*, Serra, a partir de 2007, intensificou a reforma educacional atrelando o bônus concedido aos professores (criado na gestão Alckmin) ao IDESP, que contém o SARESP e o Regime de Progressão Continuada. Como afirmamos anteriormente, o IDESP é um índice que expressa o desempenho das unidades escolares e dos níveis de ensino dentro de cada escola (ciclo I e II do ensino fundamental e ensino médio). Além do cálculo do IDESP, realizado anualmente, são estabelecidas pela SEE/SP para as escolas metas de desempenho futuro.¹⁹ A articulação dessa rede de políticas educacionais no âmbito da escola pública paulista, que se configura, de fato, com a criação da Proposta Curricular em 2008, instaura novas relações dentro da escola. Os professores passam a ser rigorosamente avaliados pelo Estado. Dentro de cada unidade escolar e dentro dos ciclos de uma mesma unidade a competição pelos melhores índices (que resultam na maior bonificação) contribui para a individualização dos docentes e prejudica as possibilidades de unidade e reivindicação coletiva desses sujeitos. “As escolas disputarão entre si o melhor bônus, os professores, individualmente e de cada segmento no interior de cada escola, também se dividirão na busca do melhor resultado para ter a melhor bonificação possível” (SOUZA, 2009, p. 121).

Como expusemos no primeiro capítulo, o valor do bônus é proporcional ao número de pontos atingido pelo professor em uma tabela elaborada pela SEE/SP. A somatória da pontuação, numa escala entre 0 (zero) e 30 (trinta), responde, conforme consta no artigo 4º do Decreto 52.719/08: a) à avaliação do desenvolvimento da escola, o que leva em consideração o chamado “indicador de permanência e sucesso escolar”; b) à participação dos professores nos programas de educação continuada da SEE/SP; c) à frequência do professor ao longo do ano.

A computação do indicador de permanência e sucesso escolar leva em conta as taxas de aprovação, reprovação e abandono dos alunos no ano abrangido pelo Decreto. Na prática o Estado garante o funcionamento da progressão continuada, pois, caso o número de alunos reprovados seja expressivo, os professores e demais funcionários têm o bônus comprometido. Dessa forma, a progressão continuada, como política que reduz despesa ao mesmo tempo em

¹⁹ O IDESP, de acordo com o cumprimento das metas postas pela SEE/SP, varia entre 0 e 1. As metas se referem a dois fatores: (a) o desempenho dos alunos no SARESP; (b) as taxas de aprovação em cada série na escola e o fluxo de alunos, com a execução plena do regime de progressão continuada.

que aparentemente melhora os índices educacionais da escola, se efetiva mediante adesão de grande parte dos docentes. Isso os obriga a desconsiderar critérios avaliativos próprios, fazendo com que o sucesso da escola seja a quantidade de aprovados, não o conteúdo absorvido pelos estudantes.

Com relação à frequência docente, como pôde ser visto na tabela 2, o Decreto 52.719/08 limitou a quantidade de faltas a seis por ano. Isso contribui para que parte dos professores trabalhe sem plenas condições de saúde (as licenças de saúde também são contabilizadas nos descontos do bônus), o que suprime direitos conquistados historicamente pelos docentes.

[...] o DPME (Departamento de Perícias Médicas do Estado) e o IAMSPE (Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual) estão sendo transferidos para a secretaria de gestão, e os peritos médicos serão investigados e afastados do cargo caso concedam mais licenças que a “média” aceitável pelo governo (SOUZA, 2009, p. 121).

O Decreto 52.719/08 nos permite observar que a concessão de bônus aos professores do quadro do magistério paulista também se deu pela avaliação do desenvolvimento da escola e pela participação do professor no Programa de Educação Continuada da SEE/SP. Como o Estado avalia a escola através dos seus próprios critérios e a formação continuada dos docentes também se encontra sob responsabilidade do governo paulista, percebemos que o Estado criou condições para atuar e influenciar diretamente nos conteúdos ensinados em sala de aula. Os itens (a) e (b) do artigo 4º expressam os critérios considerados pelo governo de São Paulo para a concessão do bônus no que se refere aos elementos que não se ligam à frequência do professor.

a) pela avaliação do desenvolvimento da escola, considerando o indicador de permanência e sucesso escolar, estabelecido por meio da verificação das taxas de aprovação, reprovação e abandono no ano de 2007, observados os tipos de ensino e período, serão atribuídos pontos em uma escala de *1 (um) a 5 (cinco)*, conforme Tabela 2 do Anexo deste decreto;

b) pela comprovada participação do profissional no Programa de Educação Continuada, proporcionado pela Secretaria da Educação - Letra e Vida, Teia do Saber, Especialização em Matemática, Cidadania e Cultura - 2ª Fase e Programa São Paulo: Educando pela Diferença para a Igualdade, serão atribuídos *2 (dois) pontos* [...] (SÃO PAULO, 2008a, grifo nosso).

Isso significa que a concessão de bônus para os professores depende do IDESP das escolas. Como um importante componente do IDESP é o SARESP, e considerando que as questões que são cobradas no SARESP estão vinculadas ao currículo padronizado da SEE/SP,

é possível afirmar que quanto mais o ensino se aproximar do “Caderno do Professor” e da Proposta Curricular, maiores as chances dos alunos obterem boas notas no SARESP e elevar o IDESP da escola, o que contribuiria para o recebimento do bônus por parte dos professores.

No que diz respeito à formação do professor, este deve participar da formação continuada oferecida pela SEE/SP. A recusa implicaria pontuação menor para o recebimento do bônus. O programa “Teia do Saber”, criado em 2003 e presente no Decreto 52.719/08, promove a parceria entre Diretorias de Ensino e instituições de ensino superior. A finalidade do programa, segundo a SEE/SP, é garantir a atualização dos docentes para o uso de novas metodologias de ensino. No documento chamado “Teia do Saber: capacitação de professores da rede pública”, elaborado por meio da parceria entre SEE/SP e Unicamp, Gabriel Chalita, então secretário estadual de educação, afirma quais os objetivos que deveriam nortear a formação continuada dos docentes inscritos no “Teia do Saber”:

[...] os cursos propostos pelas instituições de ensino superior devem proporcionar a reflexão sobre a prática em sala de aula, de modo que os participantes possam repensar as suas ações, torná-las objeto de discussão durante o curso e desenvolver propostas inovadoras que, de fato, promovam o desenvolvimento das competências de leitura e escrita dos alunos (SÃO PAULO, 2005, p. 11).

A formação oferecida pela SEE/SP em parceria com universidades pretende adaptar a prática docente aos requisitos do ensino pautado nas “competências”. A uniformização curricular do Estado de São Paulo com a criação da Proposta Curricular e a conseqüente vinculação desta à concessão de bônus, por meio do Decreto 52.719/08 do governo José Serra, permitiram que os objetivos apontados por Chalita em 2005 fossem materializados em larga escala na escola pública paulista. A Proposta Curricular do Estado de São Paulo liga-se às necessidades de transformação do perfil do aluno formado, o que pressupõe a reeducação dos professores para o novo tipo de ensino com ênfase na aprendizagem das “competências” de escrita, leitura e resolução de problemas práticos.

Pensar o currículo no tempo atual e viver uma transição, na qual, como em toda transição, traços do velho e do novo se mesclam nas práticas cotidianas. É comum que o professor, quando formula o seu plano de trabalho, indique o que vai ensinar e não o que o aluno vai aprender. É compreensível nesse caso que, ao final do ano, tendo cumprido seu plano, ele afirme, diante do fracasso do aluno, que fez sua parte, ensinando, e que foi o aluno que não aprendeu. A transição da cultura do ensino para a da aprendizagem não é individual. A escola deve fazê-la coletivamente, tendo a frente seus gestores para capacitar os professores em seu dia-a-dia, a fim de que todos se apropriem dessa mudança de foco (SÃO PAULO, 2008b, p. 10).

Para demonstrar a amplitude dessa tendência educacional, bem como sua relação com o contexto capitalista de acumulação flexível, retomamos aqui um trecho do documento do Banco Mundial (1996, p. 27, grifo nosso):

[...] la educación debe estar concebida para satisfacer la creciente demanda de *trabajadores adaptables*, capaces de *adquirir fácilmente nuevos conocimientos*, en lugar de trabajadores con un conjunto fijo de conocimientos técnicos que utilizan durante toda su vida activa. Esta necesidad aumenta la importancia de las *capacidades básicas* adquiridas en la enseñanza primaria y secundaria general.

Para assegurar que tais noções, de fato, guiem o trabalho docente, o SARESP, mecanismo que avalia as unidades escolares, baseia-se na Proposta Curricular. Com isso, o desempenho dos estudantes no SARESP (que influencia o cálculo final do IDESP) passa a ser outro fator indispensável para que os professores obtenham pontuação satisfatória na tabela que concede o bônus. Em outras palavras, ou se ensina o que está previsto pelo Estado ou a escola e os professores, além de serem mal avaliados, terão prejudicada a possibilidade de receber bonificação.

É importante perceber que a falta de investimentos salariais e o esvaziamento da formação docente criam as condições adequadas para que o bônus-mérito encontre menos crítica e mais necessidade por parte dos professores. A formação precária dos docentes também é elemento importante no que se refere ao projeto político-educacional do PSDB em São Paulo. Esta ocorre desde a formação inicial (majoritariamente em cursos superiores de licenciatura, privados ou públicos, com grade curricular e carga teórica defasadas) até a formação continuada proposta pela SEE/SP (que se resume numa instrumental capacitação e treinamento de professores) (FERNANDES NETO, 2009).²⁰

Para que o professor da escola pública paulista no contexto do governo Serra cumprisse a função de atuar na formação instrumental dos alunos-trabalhadores, disciplinando-os majoritariamente para as exigências do trabalho precário e para a desocupação, sua formação teórica consistente se fazia desnecessária. O professor na gestão de Serra representou uma *peça* com a função de reproduzir o que foi previamente elaborado por instâncias, órgãos e organismos externos a ele. O docente encontrou-se (e ainda se

²⁰ Esse tipo de formação, também sugerido pelo Banco Mundial, almeja atender a demanda por formação com economia de gastos, baseando-se na utilização de pólos de formação em parceria com universidades e contando com tutores (muitas vezes estudantes de pós-graduação e/ou professores da própria rede).

encontra) impedido tanto de selecionar os conteúdos com os quais irá trabalhar quanto de avaliar os alunos segundo seus próprios métodos, cabendo apenas a obediência aos cadernos elaborados pela SEE/SP.

Para combater resistências, a SEE/SP reforçou a hierarquia de poder dentro da escola com a figura do cargo “Professor Coordenador”, responsável por gerir o trabalho docente e cobrar professores que não trabalhassem para a “produtividade” da escola. Sendo assim, é possível afirmar que as políticas educacionais articuladas no governo José Serra contribuíram para a desqualificação e intensificação do controle sobre o trabalho docente. Observamos que instrumentos muito comumente usados no âmbito produtivo-empresarial, como salários flexíveis, bonificações, metas, entre outros, foram introduzidos no cotidiano da escola paulista. Como afirma Souza (2009, p. 115), “Estabilidade no emprego, evolução funcional por tempo de serviço e titulação, hora atividade, entre outras conquistas funcionais, começam a se tornar relíquias de um passado distante [...]”.

O cenário educacional paulista construído pela SEE/SP no governo Serra nos apresentou grande parte dos mecanismos de controle educacional desenvolvidos no contexto das primeiras experiências e respostas educacionais do capital à sua crise estrutural. Confirmando a afirmação de Apple, de que tanto a crise quanto os procedimentos para seu controle seriam exportados para outras partes do globo, observamos nos governos FHC e Lula no Brasil e nos governos do PSDB em São Paulo a mediação responsável por desqualificar o trabalho docente a partir da introdução de específicos conceitos pautados em noções como “competências”, “pedagogia de projetos” e “transversalidade” de currículos. No caso paulista, o esvaziamento dos conteúdos baseados no conhecimento científico acumulado, além de atingir o aluno, atingiu a formação dos professores, prejudicando, principalmente para as novas gerações de professores, seu posicionamento crítico na direção de preservar seu trabalho enquanto atividade dotada de sentido e com a finalidade essencial de contribuir para a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Também é possível perceber que a Proposta Curricular do Estado de São Paulo se assemelha à estrutura que Apple identificou nos *pacotes curriculares* das décadas de 1970-80 nos Estados Unidos. A Proposta Curricular da SEE/SP também possui objetivos gerais a serem perseguidos, sugestões de atividades e métodos de avaliação dos estudantes. Ademais, também trouxe consigo a seleção dos conhecimentos considerados legítimos, o que se expressa naquilo que se refere às “habilidades” dos alunos para, como afirma a SEE/SP, se inserirem no mundo de modo “produtivo” e “solidário” (SÃO PAULO, 2008b).

Contudo, acreditamos que o mecanismo de bônus-mérito e as demais políticas que este articulou (e provavelmente continuará articulando na atual gestão Alckmin) produziram um cenário dotado de alguns novos elementos para pensarmos, principalmente, as questões relativas à autonomia docente.

Em sua análise sobre o processo de precarização do trabalho docente na década de 1980, Jáen afirma que mesmo que o processo de racionalização neoliberal da educação desqualifique o trabalho do professor, este necessariamente teria que conservar uma carga de conhecimentos e de autonomia para poder realizar seu trabalho, tanto em virtude da natureza desse trabalho quanto pelas garantias legais relativas à liberdade de cátedra. E como obstáculo à expansão do controle do Estado, Jáen expôs que o conhecimento de cada docente, sua capacidade de dar aula, seria um estratégico elemento de resistência, pois o saber do professor possui prestígio e a diferença de conhecimento entre professores e alunos representaria um favorável instrumento de poder.

O que observamos no Estado de São Paulo ao final da administração de José Serra foi um cenário em que o trabalho docente se viu relacionado a diversas e interligadas políticas de racionalização neoliberal e controle político da educação. O tradicional, prestigiado e estável professor não representa mais a maioria dos docentes da escola pública. Nos últimos anos, a função de professor está sendo assumida por pessoas com precária formação e que lutam contra o desemprego. Segundo o boletim de conjuntura Dieese/Apeoesp número 10, em março de 2010, apenas 56,5% (125.264) dos professores do Estado de São Paulo eram efetivos. Além disso, desde 1998 o salário dos docentes da educação básica apresenta perdas, sendo necessário um reajuste de 34,42%.²¹ É sobre esse grande contingente de indivíduos que necessitam vender sua força de trabalho na escola de modo temporário, flexível e precário que se estruturam os pilares do atual projeto educacional da burguesia paulista. Desse modo, acreditamos que essa supressão de garantias legais, a superficialização da formação do professor, a padronização curricular, o arrocho salarial, a concessão de bônus mediante cumprimento de tarefas e a transformação do prestígio docente em culpa (a descentralização/democratização educacional neoliberal fez do professor um simples empregado, passível de ser cobrado pela escola e pela comunidade) podem inserir alguns novos elementos para a reflexão acerca dos limites da precarização, do controle e da perda da autonomia no processo de trabalho docente.

²¹ Fonte: http://apeoespsub.org.br/dieese/boletim_conjuntura_2010.pdf

4.3- *Porque pensar a escola?*

Ao analisarmos uma política educacional cujas implicações se dão fundamentalmente no espaço escolar, não podemos deixar de expor algumas considerações a fim de definir a escola e situá-la historicamente. É comum observarmos análises sobre política educacional e escola que mesmo com o objetivo de serem críticas acabam por tomar o espaço escolar como um universo à parte do conjunto das relações sociais. Por maior que seja a disposição em criticar sistemas educacionais, a falta de uma base teórica que permita um diagnóstico mais amplo e profundo sobre a escola acaba por desorientar os possíveis caminhos de resistência. Exemplo disso são as inúmeras propostas para a melhora da educação que, ao *naturalizarem* a escola burguesa, limitam-se a apenas reconfigurar a educação sobre a organização político-econômica já estabelecida. Por outro lado, também nos deparamos com estudos que observam a escola como um espaço exclusivamente de dominação e reprodução social, um espaço em que o desenvolvimento de práticas antagônicas ao domínio do capital necessariamente estariam fadadas ao fracasso. Com o intuito de assentar nossa perspectiva de escola e responder *o que é* o espaço em que o Decreto 52.719/08 e a reforma educacional neoliberal se realizam, a partir daqui situaremos histórica e politicamente a escola.

O patrimônio cultural acumulado ao longo da história da humanidade consiste num amplo e complexo campo em processo. E a organização social dos homens num determinado momento histórico é o que definirá de que modo os elementos constitutivos do conhecimento acumulado se relacionarão com a sociedade. Numa sociedade dividida em classes, as classes dominantes, capazes de organizar a maneira pela qual as demais classes se relacionarão com o conhecimento, criam a estrutura educacional cuja função política maior é conservar a ordem social vigente. Tonet (2001, p. 194-195), referindo-se ao capital e à estrutura educacional no capitalismo, afirma:

É de sua natureza não apenas limitar o acesso quanto ao número de pessoas, mas também quanto à qualidade do conteúdo, tendo sempre em vista que o objetivo último – imposto pela sua própria lógica interna – não é a realização plena de todos os indivíduos e, pois, do gênero humano, mas a sua própria reprodução.

A noção de universalização do acesso à educação se relaciona ao processo de construção da hegemonia burguesa em contraposição ao antigo regime. Visando contar com a aliança dos estratos populares, o projeto político burguês revolucionário ligado à razão, à igualdade, ao indivíduo e à liberdade trazia consigo a proposta de possibilitar que cada

indivíduo tivesse condições de acessar o conhecimento, pressuposto para a vida dentro de um ordenamento jurídico-político, para a cidadania e para a reforma moral necessária naquele momento.

No entanto, a materialização dessa proposta deve ser compreendida a partir da luta de classes. Tanto os reflexos do processo revolucionário quanto as necessidades do desenvolvimento econômico capitalista trouxeram a necessidade de expansão da educação fornecida pelo Estado burguês. Portanto, essa expansão respondeu tanto às pressões dos trabalhadores quanto às necessidades da burguesia.

A burguesia percebeu que o acesso ao ensino em larga escala por meio da escola pública era essencial para a reprodução da mão-de-obra, já que qualificava os operários para o trato com o maquinário. Em contrapartida, o acesso ao conhecimento e à cultura também fazia parte das reivindicações do movimento operário e das camadas populares ao longo do século XIX. Enguita (1989), em sua crítica à educação capitalista, defende que é necessário observar o processo de escolarização de modo a não identificar de forma enviesada escola e progresso social. É preciso compreender tal processo considerando as aspirações populares, mas fundamentalmente as necessidades e os interesses burgueses.

Sendo a escola uma instituição burguesa, evidentemente, esta se encontra dentro dos limites e das condições impostas pelo capitalismo. Isso fez com que muitos autores se dedicassem a analisar a estrutura educacional formal a partir da face reprodutivista da escola. Na obra “A face oculta da escola”, Enguita expõe e desvenda aquilo que seria a teia de dominação e condicionamento dos indivíduos matriculados na escola. Para o autor, a industrialização exigiu um novo tipo de trabalhador, que aceitasse trabalhar para *alguém* e se submeter às condições exigidas por este. E se não era tão fácil adequar os trabalhadores adultos a tais exigências, com relação aos filhos desses trabalhadores, a escolarização poderia contribuir para moldá-los às inovações no processo de trabalho, bem como às novas relações de produção (ENGUITA, 1989).

Enguita (1989, p. 158) analisa o processo de escolarização observando na escola burguesa um espaço de ampla dominação dos indivíduos:

A escola não apenas pretende modelar suas dimensões cognitivas, mas também seu comportamento, seu caráter, sua relação com seu corpo, suas relações mútuas. Propõe-se organizar seu cérebro, mas no mais amplo sentido: não apenas alimentar um recipiente, mas dar forma ao núcleo de sua pessoa.

Para o autor, presta-se pouca atenção ao que não é o conteúdo a ser ensinado. E é, principalmente, nessa esfera, na esfera do controle, da disciplina descabida, da imposição de rotinas, que a escola realizaria sua função essencial: a socialização para o trabalho assalariado (ENGUITA, 1989). A escola contribuiria para inculcar valores, hábitos e percepções que se manifestariam ao longo de toda a vida dos indivíduos. “[...] não é difícil notar que a precisão nos encontros, a seqüenciação de atividades e o tempo como valor em si mesmo respondem sobretudo à lógica do capitalismo industrial” (ENGUITA, 1989, p. 177).

Tragtenberg também observa na escola um estratégico espaço para a dominação capitalista e argumenta que o aparelho escolar é bem sucedido, do ponto de vista do capital, nas tarefas de condicionamento quando:

[...] contribui para formar a força de trabalho; contribui para inculcar a ideologia hegemônica, tudo isso pelo mecanismo das práticas escolares; contribui para a reprodução material da divisão em classes; contribui para manter as condições ideológicas das relações de dominação (TRAGTENBERG, 1982, p. 43).

Nessa mesma direção, para Critelli (1980, p. 61), a empreitada de condicionamento ideológico, socialização para o trabalho assalariado e uniformização cultural realizada pela escola impõe a divisão do conhecimento entre burguesia e trabalhadores. “A dominação abre-se no espaço da massificação e da mediocridade, que retiram do homem – que é em cada caso, si mesmo – a responsabilidade de seu vir-a-ser”. A escola burguesa se constituiria essencialmente como espaço no qual o oprimido se compreende da mesma forma que o dominador o compreende: como subordinado.

Não podemos negar que a escola, de fato, responde à dominação burguesa. E diante do atual quadro de controle excessivo do Estado sobre a atividade educacional, um controle burocrático, centralizador e que se dá em meio à descentralização educacional e ao corte dos recursos destinados à escola, é fundamental que formas de auto-educação dos trabalhadores se desenvolvam e se multipliquem. Experiências de auto gestão dos trabalhadores em fábricas e movimentos sociais rurais e urbanos podem significar grandes avanços no que se refere ao desenvolvimento da consciência dos subalternos e à criação de condições objetivas na direção de uma nova sociabilidade, pois estas se realizam com grande *sentido* para os envolvidos.

Contudo, e retornando à escola, o próprio Enguita reconhece que a complexidade e abrangência atingidas pelo sistema educacional-escolar criam espaços de autonomia em que a prática social dos envolvidos que pretendem contribuir para a socialização do conhecimento e a subversão da ordem social adquire grande importância. A escola, assim, não representa

instrumento do Estado definitivamente imune à própria atividade e subjetividade dos seres humanos.

[...] embora possamos caracterizar a escola, em geral, como uma instituição que busca moldar as pessoas, não é possível ignorar que estas não são simples matérias primas ou produtos semitransformados dos quais se pode fazer qualquer coisa, como sugere a metáfora da tabula rasa. Trata-se, pelo contrário, de seres humanos, dotados de inteligência e vontade, cujos desejos, preferências, aversões, expectativas, experiências, etc., se traduzem em respostas individuais e grupais aos imperativos da instituição, com o resultado final de que os resultados obtidos por esta não podem chegar jamais a coincidir inteiramente com seus desígnios iniciais (ENGUIITA, 1989, p. 218).

Isso nos permite perceber que a subversão de uma ordem marcada pelo desenvolvimento e sofisticação dos mecanismos e instituições que estruturam a dominação burguesa é mais complexa que sua simples negação. Os objetivos de ruptura devem considerar a possibilidade estratégica de se atuar nas fissuras do próprio sistema, nos espaços de hegemonia.

A própria dinâmica da luta de classes no capitalismo faz com que os espaços sociais sejam o terreno de uma disputa hegemônica em que concepções, valores, práticas e projetos se enfrentam ininterruptamente. É também a partir da própria ação humana dentro dos espaços de contradição que as possibilidades de potencializar a apropriação do patrimônio cultural pelos indivíduos podem ser construídas. No plano político-ideológico, a luta que se configura no espaço escolar é entre as possibilidades de desenvolvimento intelectual dos trabalhadores e a utilização da escola pelo capital de acordo com necessidades ancoradas na produção e no consenso social. A escola não constitui espaço estritamente uniforme, engessado, voltado para a dominação dos grupos sociais subalternos e fechado para que situações de transmissão e socialização de conhecimentos ocorram. A *contraditoriedade* desse espaço tanto fornece meios para que a dominação cultural se reproduza quanto permite que ações e práticas com norte revolucionário se realizem. Em outras palavras, mesmo sendo uma instituição burguesa, a escola tem em seu interior uma constante disputa pelos princípios, práticas e objetivos que a guiarão. Mészáros (2005, p. 50) embasa tal percepção ao expor que

[...] A dinâmica da história não é uma força externa misteriosa qualquer e sim uma intervenção de uma enorme multiplicidade de seres humanos no processo histórico real, na linha da “manutenção e/ou mudança” [...] de uma dada concepção do mundo que, por conseguinte, atrasará ou apressará a chegada de uma mudança social significativa.

No que se refere ao atual contexto, é preciso considerar que as demandas pela escolarização e a expansão do ensino público fazem com que a escola esteja hoje presente em grande parte da vida dos indivíduos. Somente no Estado de São Paulo estão matriculados atualmente na rede estadual de ensino, aproximadamente, cinco milhões de jovens. Pelo que observamos ao analisar as recomendações do Banco Mundial, a educação é hoje estratégica para o capital não somente do ponto de vista da capacitação para o trabalho, mas a partir da urgente necessidade de se disciplinar a população para a vida diante da crise de sociabilidade vigente.

A partir desse diagnóstico, faz-se necessário pensar as possibilidades de ação no universo educacional formal. Desconsiderar o atual processo de universalização da escola organizada pelos gestores do capital, bem como a quantidade de indivíduos formalmente matriculados, acaba por engessar a *destruição/construção* revolucionária, já que a escola não é o único espaço em que a sociedade se reproduz. O desafio consiste em compreender que a escola não está desvinculada do meio social e fazer da luta na escola uma luta pelo socialismo, aglutinando movimento de professores, movimento operário e demais movimentos sociais a partir de uma unidade: o antagonismo estrutural capital/trabalho. De acordo com Tonet (2001, p. 172),

Estando toda a realidade social, hoje, organizada sob a perspectiva das classes dominantes – o que inclui a atividade educativa – qualquer atividade que responda a outra perspectiva, não poderá adquirir teórica e praticamente um caráter concreto e sistemático. Este caráter só poderá ir sendo adquirido na medida em que, no processo social concreto, forem sendo construídas as bases materiais que permitam a estruturação de uma nova forma de sociabilidade.

O que pode contribuir para que a luta dos educadores caminhe dentro de tal perspectiva é a percepção de que a possibilidade de se concretizar o objetivo de socialização do patrimônio cultural da humanidade está diretamente vinculada às condições objetivas do momento histórico em que se vive. Isso exige, para aqueles que lutam hoje por uma educação *de qualidade*, a compreensão tanto da importância da formação intelectual daqueles cuja função é educar quanto do papel central do *trabalho* no processo de transformação social. Essa noção é pressuposto para a criação das condições objetivas essenciais para a concretização da socialização do conhecimento.

Gramsci, claramente percebendo a impossibilidade de se propor a socialização do saber sem se voltar para a estrutura econômica, que de modo dialético determina a configuração das demais esferas da atividade humana, elaborou sua proposta de *escola*

desinteressada a partir de um estreito vínculo com a atividade revolucionária mais ampla e ligada ao mundo do trabalho. As necessárias mudanças identificadas por ele no âmbito da escola e do trabalho docente não respondiam a defeitos remediáveis de um sistema educacional específico, mas sim aos limites da própria ordem vigente. Segundo Schlesener (2002, p. 73), para Gramsci, “Conseguir estas mudanças exigia organização e luta dos trabalhadores, porque não era somente uma questão de direito, mas também de força”.

4.3.1- Contribuições de Antonio Gramsci para pensar a escola e a educação

Pensar a escola a partir do nexo entre educação e política é fundamental tanto para analisar os problemas que afetam atualmente a escola quanto para propor mudanças e projetos de caráter transformador. A busca desse nexo permeou todas as discussões que realizamos até aqui. Ao propormos uma análise crítica e política de uma política educacional como o Decreto 52.719/08, tivemos que transitar entre múltiplas dimensões que se relacionam recíproca e ininterruptamente. Por notarmos em grande parte das análises que tratam dos fenômenos educacionais a existência de uma mecânica separação (e isolamento) da esfera educacional, trazemos para enriquecer nossa análise as formulações de um filósofo e político que pensou a educação e a escola de modo político e dialético. A crítica de Gramsci à fragmentação da escola italiana nas primeiras décadas do século XX e a unidade diagnosticada por este autor entre educação, política e revolução podem servir tanto para compreendermos melhor a finalidade essencial da escola burguesa quanto para nortear projetos e ações que venham a se realizar nesse espaço.

Pode-se dizer que as formulações teóricas de Gramsci, principalmente no que diz respeito às questões culturais e educacionais, encontram-se intimamente vinculadas ao objetivo de construção da *hegemonia do proletariado*. Em termos gerais, segundo Gruppi (1978), hegemonia em Gramsci representa a capacidade de *direção e condução* de uma classe social sobre os demais grupos sociais. Essa condução é constituída não pela força, mas pelo consentimento, ou seja, pela capacidade de um grupo social e seus intelectuais tornarem gerais seus interesses. É a partir disso que Gramsci se debruça sobre as questões educacionais, já que *consenso* se relaciona intimamente com cultura. Os esforços para a construção de um projeto educacional socialista, pautado na noção de escola unitária, se confundem com os objetivos de transformação estrutural da ordem capitalista.

Gramsci atualiza o pensamento marxista. Considerando a relação dialética entre base material e consciência, o filósofo italiano observa na organização da cultura dos grupos sociais subalternos um ponto de fundamental importância para a pretendida transformação social revolucionária. Suas preocupações com o espaço escolar e suas funções hegemônicas de divisão do conhecimento devem necessariamente ser compreendidas atreladas aos objetivos de contribuir para o desenvolvimento da consciência política dos trabalhadores, condição necessária tanto para o processo revolucionário quanto para a estruturação da futura organização social socialista.

4.3.1.1- A escola unitária

A elaboração da proposta de um *princípio unitário* a ser aplicado na escola se deu a partir de um problema diagnosticado por Gramsci no contexto italiano: o nocivo processo de fragmentação educacional marcado pela multiplicação de escolas de diferentes níveis, voltadas para específicos ramos técnico-profissionais (em grande medida *não manuais*) e com objetivos de satisfação das necessidades imediatas da produção capitalista (GRAMSCI, 2004). Essa situação, além de impossibilitar o substantivo, amplo e unificado desenvolvimento cultural italiano, aprofundava a divisão do conhecimento entre classe dominante e trabalhadores. A difusão dos novos estabelecimentos de ensino profissional e a dualidade já presente na escola tradicional italiana implicavam a fragmentação do conhecimento e o reforço da organização social baseada na apropriação privada da riqueza socialmente produzida.

A crítica de Gramsci se dirige especificamente à reforma educacional que acontecia na Itália de 1923. Uma reforma conduzida pelo filósofo Giovanni Gentile, Ministro da Instrução Pública de Benito Mussolini. A chamada “Reforma Gentile” foi marcada pelo reforço da dualidade escolar a partir da afirmação do ensino humanista como privilégio das classes dominantes e da reformulação/superficialização da escola técnica já existente. A concepção neo-idealista de Gentile aplicada à educação era útil aos objetivos políticos aos quais respondia. A reforma educacional conduzida pelo ministro cumpria a função de reproduzir a ordem social desejada pelo fascismo, pautada na manutenção da divisão classista da escola. Além disso, visando edificar um clima cultural favorável à ditadura de Mussolini, a escola deveria difundir noções ligadas ao nacionalismo, ao patriotismo e ao incondicional respeito pelas regras e normas do Estado.

A proposta de escola unitária de Gramsci também pode ser compreendida como resposta à “escola nova”. Num contexto de pressão popular e crise da escola tradicional (que não conseguia mais responder satisfatoriamente às necessidades do desenvolvimento capitalista), a proposta escolanovista impulsionava e norteava nas primeiras décadas do século XX reformas educacionais em países da Europa e do continente americano.

Para Gramsci, a proposta educacional escolanovista representava um momento da luta de classes. Isso porque sua motivação política essencial era a de contenção da concretização completa das demandas socialistas. A escola nova incluiu em sua proposta pedagógica demandas populares a fim de superar a criticada escola tradicional. No entanto, adequando e submetendo tais demandas à lógica da conservação da ordem político-cultural vigente. Em resumo, a burguesia formulou sua proposta de escola laica, pública, gratuita e ligada ao trabalho como forma de satisfazer a pressão popular pela democratização escolar. Segundo Soares (2000, p. 438),

Trata-se de acolher o mais avançado, sim, mas para manter o mais atrasado. Garantir a direção burguesa significa assegurar a divisão classista da sociedade impedindo que a “escola única” se concretize. Por isso, será necessário encontrar nas ciências então em desenvolvimento – fisiologia, psicologia, sociologia – elementos para “justificar” diferenciações sociais ainda reproduzidas na escola. Esse é o sentido da “revolução copernicana” do escolanovismo, expressando a hegemonia ético-política da burguesia.

É importante expor que Gramsci não desprezou os elementos progressistas (por exemplo, a noção de escola ativa) trazidos pela escola nova, mas, ao afirmar a necessidade de da instauração de um princípio unitário na formação educacional dos indivíduos, ele acaba polemizando com a proposta de escola nova, pois compreendia *atividade* de modo mais amplo, como mediação entre teoria e prática (SOARES, 2000).

A respeito do desenvolvimento industrial italiano e suas demandas, Gramsci percebe que além de difundirem uma gama de escolas segmentadas, resultaram na redução do número de instituições escolares com características humanistas, *desinteressadas* e com a tarefa de desenvolver nos indivíduos (ainda que das classes dirigentes) uma ampla base de conhecimentos gerais. O pensador italiano reconhecia que a tradicional escola italiana era oligárquica e tinha como finalidade política a formação e reprodução dos grupos sociais dominantes. Contudo, esse fato não deveria resultar necessariamente em crítica ao seu modelo de ensino. O problema não estava na forma de ensino da escola tradicional, mas no fato de que a educação e a escola destinada aos trabalhadores diferiam da destinada à elite. Para Gramsci (2004, p. 49),

A escola tradicional era oligárquica já que destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.

A fim de dissolver a *trama* evidenciada no trecho acima, Gramsci propôs uma organização educacional em que a escola fosse única, unitária, e com a finalidade de desenvolver as capacidades intelectuais e práticas dos jovens. De acordo com Gramsci (2004, p. 33), a solução do problema político-educacional italiano passava pela edificação de uma “[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibrasse de modo justo o desenvolvimento da capacidade de se trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual”. A adoção do princípio unitário na educação possibilitaria um equilíbrio no desenvolvimento do aluno com relação ao trabalho manual e intelectual.²² Somente após ter acesso (mediante formação humanista geral) aos conhecimentos produzidos pelo homem, bem como desenvolvido sólida consciência moral e social, o jovem aluno poderia se especializar técnica e profissionalmente. O princípio unitário compreende trabalho como *atividade criadora*. Assim, o objetivo de Gramsci consistiu em construir “[...] uma escola que formasse a nova geração de produtores, isto é, uma escola que preparasse técnicos que não fossem apenas executores mecânicos, mas que dominassem a sua arte ao adquirir o saber sobre a técnica, seus limites e possibilidades” (SCHLESENER, 2002, p. 68).

O princípio unitário aplicado à escola tinha como finalidade *articular* formação profissional e educação humanista. Segundo Jesus (2005, p. 58), “A escola única reintegrará a unidade do fato educativo com o ideal de formação humana geral, isto é, a profissionalização e a formação humana integral se encontrarão no homem como uma necessidade dos tempos modernos”. A escola unitária levaria os estudantes a um grau de conhecimento e autonomia criativa que os deixariam aptos a se inserirem com consciência histórica e política no mundo

²² É possível pensar a proposta escolar de Gramsci tanto como um programa educacional a ser aplicado num período de transição revolucionária quanto como um *norte* para a elaboração de propostas a serem colocadas em disputa ainda no contexto de dominação capitalista.

do trabalho e na vida social. O objetivo seria formar um novo tipo de homem, marcado tanto pela capacidade de realizar uma função específica quanto pela noção a respeito da estrutura histórico-social na qual está inserido. Um indivíduo que fosse, ao mesmo tempo, *especialista* (elemento de sua inserção produtiva na sociedade) e *dirigente* (elemento que expressa seu desenvolvimento intelectual, sua autonomia de pensamento e sua capacidade de dirigir). Nas palavras de Gramsci (2004, p. 53),

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momento dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanente”, já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista + político).

A escola burguesa é organizada politicamente para conter o desenvolvimento desse nexos *especialista-político* no âmbito dos grupos sociais subalternos. Com isso, exerce sua função de domínio formando o aluno-trabalhador para a posição subalterna que lhe caberá na sociedade. Gramsci, observando que a classe operária italiana ainda não possuía o desenvolvimento cultural necessário para a conquista da hegemonia, dedica-se a propor os caminhos pelos quais passaria o processo de construção de uma nova cultura. Nesse sentido, sua proposta de escola unitária tem por objetivo a formação de dirigentes, contribuindo para a construção *contra-hegemônica*, cuja finalidade essencial é, no embate cotidiano contra as manifestações hegemônicas burguesas, fazer do proletariado *classe dirigente*.

A escola unitária corresponderia ao que hoje são os níveis primário e médio. Gramsci a divide em uma etapa básica e uma etapa média. Os três ou quatro anos iniciais deveriam tratar, além de princípios básicos de escrita, leitura e conhecimentos históricos e geográficos, das noções primárias do Estado e da sociedade, buscando, principalmente, contrapor concepções folclóricas da realidade (GRAMSCI, 2004). Seria o momento de se construir uma ampla e necessária base de conhecimentos gerais.

A organização da segunda etapa da escola unitária responderia diretamente a outro problema diagnosticado por Gramsci: a passagem da escola média para a esfera universitária. Para Gramsci (2004), essa passagem se dava de um contexto marcado pelo ensino dogmático e pautado na memorização para uma etapa marcada pelo trabalho autônomo, baseada na autodisciplina e na capacidade criativa do estudante. É pensando em tal situação que o autor propõe que a última etapa da escola unitária tenha como tarefa o desenvolvimento dessa autonomia e autodisciplina, bem como dos princípios fundamentais do humanismo. Seria por

meio do desenvolvimento de tais fundamentos que a *passagem média-superior* se realizaria de modo *saudável*, fazendo com que o estudante, após adquirir ampla formação e desenvolver potencialidades através do trabalho como princípio educativo, pudesse optar com maturidade e condições para a atividade na qual pretende se especializar.²³

O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora [...] (GRAMSCI, 2004, p. 39).

Cabe acrescentar que Gramsci, pensando na organização escolar ideal para o período de transição socialista, observa na idéia de trabalho com princípio educativo a possibilidade de suprimir a histórica distinção no processo de trabalho entre *concepção* e *execução*, entre ciência e técnica. Vale ressaltar que o trabalho como princípio educativo não consiste na junção mecânica entre escola e trabalho manual. Também não se trata do trabalho alienado capitalista. Trata-se de trazer para o centro norteador do processo educativo o trabalho como atividade criativa que transforma a natureza e o próprio homem. Desse modo, a união orgânica entre escola e trabalho estaria na dimensão do método (NOSELLA, 1992), da compreensão ampla de que é a partir da unidade entre o pensar e o executar que o homem se constrói.

A fórmula pedagógica exposta por Marx, baseada na fusão orgânica entre educação física, intelectual e tecnológica traz de mais importante a noção de *unidade*. A escola de Gramsci é *unitária* justamente porque transcende a separação entre teoria e prática e compreende um princípio que norteará o processo amplo de formação humana e supressão da divisão classista da escola e da sociedade. Para Nosella (2007, p. 148, grifo do autor),

Marx foi mestre de método quando afirmou que o trabalho burguês é historicamente determinado. Ora, para educarmos o homem do futuro precisamos idealmente ultrapassar os limites burgueses do trabalho alienado e nos inspirar no conceito marxiano de trabalho coextensivo à existência humana. Para Marx, o *trabalho* é fundamentalmente *interação dos homens entre si e com a natureza*. Por isso, a “escola-do-trabalho” não burguesa é a escola que educa os homens a dominar e humanizar a natureza, em colaboração com os outros homens. Se, historicamente, o trabalho, de manifestação de si, tornou-se perdição de si, o processo educativo precisa inverter esse movimento, recuperando o sentido e o fato do trabalho como libertação plena do homem.

²³ Essa segunda fase duraria aproximadamente seis anos, de modo que aos dezesseis anos, a escola unitária estaria concluída pelo aluno. As atividades da escola unitária se dariam em tempo integral e se baseariam numa metodologia coletiva de estudos.

Gramsci se apega à velha escola italiana para exemplificar um princípio educativo que deveria ser ampliado para os trabalhadores. Nessa escola, o estudo das línguas latina e grega cumpria importante função ao trazer consigo o conhecimento histórico-político e construir um processo educacional pautado no ideal humanista. O *desinteresse* desse modelo de organização educacional constituía-se como fundamental na medida em que os conceitos e as noções aprendidas não tinham uma finalidade útil imediata, mas representavam a construção de um conhecimento geral a fim de absorver o legado cultural deixado pela história e pelo passado. “Aprendia-se para conhecer diretamente a civilização dos dois povos, pressuposto necessário da civilização moderna, isto é, para ser e conhecer conscientemente a si mesmo [...]” (GRAMSCI, 2004, p. 46). Para Gramsci, os jovens deveriam desenvolver capacidades e hábitos desde as fases iniciais da escola, desde a infância e a adolescência; capacidades que se relacionam com o modo de estudar, de examinar determinado objeto e de compreender determinados fenômenos.

Gramsci direciona ao *Estado* as responsabilidades por prover as condições necessárias para a materialização da proposta de escola unitária. Condições que passariam pela ampliação radical do quadro de docentes, pela construção de prédios e instalações que acolhessem estudantes em tempo integral, dispendo de restaurantes, bibliotecas, dormitórios, salas de aula para diferentes situações, entre outras.

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família no que toca à manutenção dos escolares, isto é, requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisos de grupos ou castas (GRAMSCI, 2004, p. 36).

É importante expor que a proposta de escola unitária de Gramsci se insere numa esfera maior, na qual o princípio unitário deveria se fazer presente em todas as instituições/organizações de cultura.

Unificar os vários tipos de organização cultural existentes: academias, institutos de cultura, círculos filológicos, etc., integrando o trabalho acadêmico tradicional – que se expressa, sobretudo, na sistematização do saber passado ou na busca da fixação de uma média do pensamento nacional como guia da atividade intelectual – com atividades ligadas à vida coletiva, ao mundo da produção e do trabalho (GRAMSCI, 2004, p. 41).

Gramsci compreendia cultura como *criação histórica* produzida pelos indivíduos e grupos sociais. Cultura, estando vinculada à economia e à política e respondendo ao objetivo maior de transformação social, representava nas reflexões de Gramsci a construção de uma identidade de classe entre os trabalhadores, pois “A partir de *sua organização política*, os trabalhadores explicitam *sua concepção de mundo* e solidificam suas lutas” (SCHLESENER, 2002, p. 49, grifo nosso). O desenvolvimento cultural estaria ligado ao processo de organização da consciência dos trabalhadores. Uma consciência organizada no âmbito da ação política diária e que dialeticamente resultaria em nova subjetividade, ancorada em novas noções e experiências de liberdade, individualidade e organização.

Gramsci procurou mostrar aos trabalhadores que a luta política implicava a renovação cultural como expressão de uma consciência organizada. Era necessário que os trabalhadores participassem do patrimônio cultural produzido, retomassem-no e o redefinissem por meio de um trabalho sistemático em associações de cultura, fábricas, jornais, sindicatos, partido, instituições onde se podia produzir uma nova cultura, sempre no processo de construção de uma nova ordem social (SCHLESENER, 2002, p. 10).

Portanto, é importante reforçar que não é apenas a escola que teria um caráter unitário, mas todos os espaços de cultura, de modo que os objetivos presentes na introdução do princípio unitário (supressão da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual e unidade entre intelectuais e povo) permeariam toda a vida social.

4.3.1.2- A unidade entre educação e política

Gramsci pensa a educação e a escola vinculando-as ao conceito de trabalho como categoria histórica, como trabalho criador, para que o princípio educativo universal do trabalho transforme a tradicional divisão do conhecimento. Para Gramsci o processo educativo de formação do homem exige um princípio educativo que considere o trabalho industrial, que se apresente a partir da união entre escola de cultura e de trabalho. De acordo com Nosella (1992, p. 127),

O trabalho é a própria oficina-escola que forja o homem na prática produtiva, projetando, se estendendo e concretizando vários outros tipos de escolas de cultura, de política, para melhor adaptar esse homem ao novo tipo de prática produtiva necessária naquele momento histórico. Para Gramsci, as diversas formas produtivas e suas correlatas formas escolares são expressão da busca de liberdade por parte do homem.

Gramsci busca, via trabalho, atingir a liberdade concreta e histórica, pois é somente pensando a relação orgânica entre homem e natureza que se pode buscar a emancipação dos trabalhadores e a abolição da sociedade de classes. A politização da produção representa, para Gramsci, fator fundamental no processo de transformação estrutural da ordem vigente. As experiências vividas pelo pensador italiano no âmbito dos conselhos de fábrica em 1919 e 1920, na cidade de Turim, contribuíram em grande medida para a construção do seu conceito de revolução. A supressão da sociedade de classes teria que resultar da auto-organização dos trabalhadores, ou seja, a construção da nova ordem responderia ao movimento criador de formas efetivamente solidárias de organização do trabalho no campo e na cidade. Com isso, para Gramsci, as associações e organizações fundadas pelos próprios trabalhadores e o movimento gerado por essas experiências é que deveriam guiar os rumos do processo revolucionário. Segundo Schlesener (2002, p. 113), em Gramsci,

O partido tem uma função cultural e de incentivo ao processo revolucionário, mas “não pode ser concebido como a forma deste processo, forma maleável e plasmável ao arbítrio dos dirigentes.” [...] O partido tem a função, enfim, de preparar as classes trabalhadoras para o exercício do poder harmonizando as forças organizadas nos vários setores da produção, mas sem desrespeitar a autonomia das instituições espontâneas das massas.

A nova ordem social seria construída na prática cotidiana dos trabalhadores, na educação e na solidariedade de classe resultantes do trabalho coletivo e auto-organizado. Rompe-se aqui com a mecânica noção de que seria necessário aguardar a *tomada do poder* para que se iniciasse a edificação de uma nova sociabilidade. Entendemos que, para Gramsci, a tomada do poder é *expressão* das experiências antagonistas ao capital e ao Estado.

O trabalho como princípio educativo e a proposta de escola unitária seriam o meio de se criar um tipo de homem que fosse também dirigente; um intelectual organicamente vinculado aos estratos sociais subordinados e capaz de atuar de modo a contribuir para tal politização e controle da produção, para a organização do proletariado e do conjunto dos grupos sociais subalternos.

É a partir disso que as preocupações de Gramsci com a escola ligam-se ao processo de formação educacional e elevação cultural dos grupos sociais subalternos e à construção/organização da hegemonia do proletariado. Aqui, vale ressaltar que se trata de uma luta que se enraíza na estrutura econômica e dialeticamente estabelece relações com a subjetividade. É a partir da compreensão da natureza dialética desse movimento (refutando

aqui interpretações subjetivistas e/ou culturalistas) que o autor pensa a construção de uma base social que sustente o Estado operário e faça da revolução socialista uma radical e abrangente mudança político-econômica e cultural. E nesse processo, a escola e os demais organismos de cultura representam espaços estratégicos.

A construção dessa base social, que envolve o desenvolvimento da consciência no universo dos grupos sociais subalternos, desperta em Gramsci profundo interesse pelo processo social que pode levar ao nexo entre intelectuais e povo e à conseqüente elaboração de uma consciência criticamente unificada e organizada, uma nova cultura construída sobre o senso comum. Gruppi (1978, p. 68), em referência à Gramsci, afirma:

Sua atenção, desse modo, volta-se ainda para os jornais locais, para os pequenos episódicos de cultura local, para todas as manifestações do folclore. É preciso estudar o modo pelo qual se expressa uma consciência ainda subalterna; deve ser levado em consideração o elemento de espontaneidade relativa nela presente [...]

Gramsci demonstra que parte do antagonismo estrutural burguesia/proletariado para propor uma nova organização e um novo princípio para a escola e para os organismos de cultura. A proposta de escola unitária é política, pois pretende suprimir a divisão entre trabalho manual e intelectual, o que possibilitaria aos trabalhadores e seus filhos a superação sadia daquilo que o autor chama de *processo de adaptação psicofísico ao estudo*, ao trabalho intelectual (GRAMSCI, 2004). Podemos afirmar que essa preocupação revela a unidade entre educação e política em Gramsci, já que o objetivo é “[...] criar uma nova camada de intelectuais, chegando às mais altas especializações, a partir de um grupo social que tradicionalmente não desenvolveu as aptidões adequadas [...]” (GRAMSCI, 2004, p. 52).

É a partir do vínculo entre *educação e hegemonia* que Gramsci se preocupa com a organização escolar. O desenvolvimento intelectual e moral do conjunto dos grupos sociais subalternos representaria a base capaz de sustentar a revolução e a organização social socialista. A partir da escola, o filósofo italiano busca a socialização do conhecimento produzido pelo homem ao longo de sua história sem distinções. A escola, mediante o princípio educativo do trabalho, possui o objetivo de desenvolver as faculdades de cada indivíduo, libertando-o da ignorância sustentada pelas dimensões destrutivas e alienantes do sistema do capital. O combate à fragmentação do conhecimento, bem como a elaboração de uma proposta unitária de escola, é parte fundamental para a libertação dos trabalhadores dos mecanismos materiais e subjetivos que fazem com que o consenso e a dominação burguesa se mantenham.

Defender a proposta de escola unitária significa se colocar contra propostas e políticas educacionais que pretendam (apesar do discurso muitas vezes sedutor) manter o quadro estrutural de subordinação do trabalho ao capital. Como vimos, Gramsci observa no trabalho a humanização do homem. Portanto, a luta por uma escola unitária se confunde com a luta pela supressão da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e, conseqüentemente, pela superação da sociedade de classes. Nesse sentido, evidenciar as formulações de Gramsci sobre educação pode contribuir para esclarecer que os caminhos necessários para a melhoria da escola também passam pela alteração estrutural das condições político-econômicas vigentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do presente trabalho respondeu diretamente à necessidade que possuíamos em relacionar específicos fenômenos educacionais a um processo histórico e a um quadro político mais amplo. Tendo como proposta analisar politicamente um decreto de lei que concedeu bonificação ao quadro do magistério paulista, pretendeu-se proporcionar um marco teórico-interpretativo para as questões que envolvem a educação escolar no atual contexto histórico.

Observando inicialmente que a concessão do bônus conforme o Decreto 52.719/08 vinculava-se a uma gama de tarefas a serem realizadas por professores e escolas, e que estas tarefas interligavam diferentes medidas e projetos educacionais, buscamos compreender a que respondia e quais as implicações do funcionamento desse mecanismo de bônus na educação pública paulista.

Diante disso, percebemos que a política de concessão de bônus aos docentes da rede estadual paulista respondia a um processo de reforma educacional mais amplo e iniciado no Estado de São Paulo a partir da década de 1990. Um processo que denominamos *reforma educacional neoliberal paulista* e que nos forneceu importantes elementos para identificar a lógica imediata a que respondia a elaboração e a materialização da política educacional em estudo. Cabe destacar que a reforma educacional paulista consistiu na intensificação de um quadro educacional que já se fazia precário há décadas, não sendo exclusivamente a responsável por todos os descaminhos da educação paulista (como se até a década de 1990 a lógica do capital não fizesse parte das políticas educacionais do Estado de São Paulo).

Num momento seguinte, observamos que o processo de reforma educacional em vigência no Estado de São Paulo não se restringia àquela localidade, mas ocorria em grande parte dos países da periferia (principalmente América Latina) e respondia às recomendações de organismos internacionais responsáveis por gerir as políticas sociais dos Estados. Observamos e analisamos qual a concepção educacional do Banco Mundial, instituição atuante no que se refere às recomendações educacionais, e de que maneira ocorre o trajeto entre a recomendação de diretrizes educacionais e sua possível materialização local.

Por último, ao problematizarmos os objetivos políticos que guiavam a atuação de organismos como o Banco Mundial, percebermos que estes também respondiam a um quadro mais amplo, ligado à própria dinâmica de auto-reprodução do sistema do capital. Precisamente, um quadro marcado pela crise da sociabilidade regida pelo capital. Portanto, é a partir dessa percepção estrutural, transitando entre o particular e o universal, que afirmamos

aqui que a política de bônus-mérito do governo José Serra representou mais que um simples mecanismo de remuneração extra para incentivar professores.

Ao longo do trabalho, identificamos o contexto histórico e político em que vivemos. Um contexto de crise estrutural do capital, marcado por subseqüentes ofensivas do capital contra o trabalho e que configuraram (e configuram) um mundo cada vez mais precarizado e fragmentado. Também identificamos as exigências desse contexto no que diz respeito às funções do Estado com relação ao campo educacional. O lema é: *é preciso gastar com eficiência!* A reestruturação da produção, enquanto resposta à crise do capital, exigiu novas características do trabalhador. Características que deveriam ser forjadas sob um processo educacional compatível com as necessidades do capital no atual momento histórico: redução dos investimentos estatais e fornecimento ao aluno-trabalhador de “competências” básicas para a vida diante da organização flexível do trabalho.

Ora, se, como afirmamos no último capítulo, a escola, do ponto de vista do capital, é responsável por disciplinar e socializar os indivíduos para o trabalho assalariado, podemos afirmar que a questão que tem se colocado ao capital e ao Estado nas últimas décadas é: como conciliar a formação/capacitação em massa para um mundo em crise e a *necessária* racionalização econômica e reforma do próprio campo educacional? A política de bônus-mérito, da maneira como foi organizada no governo José Serra, pode responder tal questão. O bônus-mérito, pautado no Decreto 52.719/08 e articulado com o conjunto de políticas educacionais elaboradas ao longo da reforma educacional neoliberal paulista, consiste num mecanismo que obriga o professor a educar a partir das restritas noções de “habilidades” e “competências” (presentes no currículo imposto pelo Estado) ao mesmo tempo em que *enxuga* gastos ao ferir os direitos conquistados pelos professores e suprimir as possibilidades de uma carreira docente com razoável estabilidade e autonomia. Vale dizer que o problema não está no valor do bônus, mas no fato de que a concessão de bônus por mérito consiste numa política totalizadora, uma política de mercado de trabalho que trata o professor como os demais trabalhadores.

O bônus-mérito responde a questão que levantamos na medida em que atuou duplamente: na redução de recursos destinados à remuneração docente (exigência de uma racionalização econômica que pede o fim do reajuste linear dos salários) e na efetivação do projeto educacional burguês em São Paulo (exigência de um contexto que pede a superficialização dos conteúdos, o reforço da alienação e a quebra da capacidade de articulação dos alunos-trabalhadores). Em suma, o Decreto 52.719/08, ao mesmo tempo,

possibilitou a formação educacional para a crise vigente e respondeu à lógica racional-econômica da reforma educacional neoliberal.

Cabe reforçar que nosso objetivo não é defender a estabilidade do trabalho assalariado. Definitivamente o que norteia a presente análise é o fim da divisão hierárquica do trabalho. No entanto, pensar a educação numa perspectiva socialista hoje é observar o processo de generalização e homogeneização da escola e o que está ocorrendo com as possibilidades de educação dos filhos dos trabalhadores. A escola pode ser considerada uma *trincheira*, um instrumento de luta e de disputa hegemônica. E a ofensiva do Estado contra a autonomia e a formação docente faz parte dessa luta. Quanto mais preciso for o diagnóstico político das partes antagônicas, maiores são as possibilidades de uma prática consciente, ancorada no antagonismo estrutural que organiza a sociedade. Diante disso, o presente trabalho foi motivado pela possibilidade de contribuir com a organização e luta dos trabalhadores, especificamente, diagnosticando e atualizando as relações de força que permeiam a atividade escolar do atual contexto capitalista.

ANEXO: Decreto 52.719/08

DECRETO Nº 52.719, DE 14 DE FEVEREIRO DE 2008

Regulamenta e define critérios para concessão do bônus aos integrantes do Quadro do Magistério e dá providências correlatas

JOSÉ SERRA, Governador do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais, Considerando as disposições da Lei Complementar nº 1.017, de 15 de outubro de 2007;

Considerando o envolvimento, o compromisso e responsabilidade dos profissionais da educação em ações conjuntas para o sucesso do processo educativo;

Considerando a relevância da participação do Profissional no Programa de Formação Continuada da Secretaria da Educação;

Considerando a relevância da permanência do profissional da educação, na unidade de classificação do cargo, para maior integração da equipe escolar; e

Considerando a importância da assiduidade dos profissionais da educação para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem,

Decreta:

Artigo 1º - O bônus de 2007, instituído pela Lei Complementar nº 1.017, de 15 de outubro de 2007, será devido aos integrantes do Quadro do Magistério:

I - em exercício nas unidades escolares e nas Diretorias de Ensino ou afastados junto ao Programa de Ação de Parceria Educacional com os Municípios;

II - afastados, designados ou nomeados em comissão junto aos órgãos da estrutura básica da Secretaria da Educação;

III - afastados junto às Entidades de Classe do Magistério.

Artigo 2º - O bônus de que trata o artigo anterior, constitui vantagem pecuniária a ser concedida uma única vez:

I - aos integrantes das classes de suporte pedagógico - Dirigentes Regionais de Ensino, Supervisores de Ensino e Diretores de Escola - aos titulares de cargo de Coordenador Pedagógico e de Assistente de Diretor de Escola e aos ocupantes de postos de trabalho de Vice- Diretor de Escola e de Professor Coordenador;

II - aos integrantes das classes de docentes – Professores Educação Básica I, Professores Educação Básica II - aos Professores II, titulares de cargo ou ocupantes de função-atividade.

Parágrafo único - Não fazem jus à concessão do bônus os integrantes do Quadro do Magistério que, na data-base, estiverem nomeados em cargo em comissão ou afastados, a

qualquer título, junto à unidade administrativa não pertencente à estrutura básica da Secretaria da Educação e os estagiários.

Artigo 3º - O cálculo do bônus será efetuado com base no período de 1º de fevereiro a 30 de novembro de 2007, considerando:

I - para os integrantes das classes de suporte pedagógico, titulares de cargo de Coordenador Pedagógico e de Assistente de Diretor de Escola e para os ocupantes de postos de trabalho de Vice-Diretor de Escola e de Professor Coordenador, o requisito de contar com, no mínimo, 200 (duzentos) dias de exercício na rede estadual de ensino, dos quais, no mínimo, 180 (cento e oitenta) dias consecutivos de exercício em cargo ou posto de trabalho;

II - para os integrantes das classes de docentes, o requisito de contar com, no mínimo, 200 (duzentos) dias de exercício, consecutivos ou não, no cargo ou função-atividade.

Parágrafo único - Os períodos de exercício no cargo ou posto de trabalho decorrentes de sucessivas portarias de designação serão totalizados para fins de preenchimento ou não do requisito temporal de que trata o inciso I deste artigo.

Artigo 4º - O valor do bônus a ser concedido aos integrantes do Quadro do Magistério de que trata o artigo 2º deste decreto será obtido mediante a soma do número de pontos, em escala de 0 (zero) a 30 (trinta), apurados na seguinte conformidade:

I - aos abrangidos pelo disposto no inciso I do artigo anterior:

a) conforme organização da escola em função do número de alunos - indicador aferido em uma escala de 1 (um) a 10 (dez) pontos, de acordo com o previsto na Tabela 1 do Anexo deste decreto;

b) pela avaliação do desenvolvimento da escola, considerando a permanência e sucesso escolar – indicador estabelecido por meio da verificação das taxas da escola de aprovação, reprovação e abandono no ano de 2007, observados os tipos de ensino e período, considerando-se a taxa de aprovação traduzida em uma escala de 1 (um) a 5 (cinco) pontos, conforme Tabela 2 do Anexo deste decreto;

c) pela comprovada participação do profissional no Programa de Educação Continuada proporcionado pela Secretaria da Educação - Capacitação de Gestores Escolares (Prógestão) serão atribuídos 2 (dois) pontos;

d) pela frequência apresentada no período de 1º de fevereiro a 30 de novembro de 2007, apurada com base nos dados informados no Boletim de Frequência da Educação, serão atribuídos pontos em uma escala de 0 (zero) a 8 (oito), conforme Tabela 3 do Anexo deste decreto;

e) pela valorização da assiduidade o integrante do Quadro do Magistério que, no período de 1º de fevereiro a 30 de novembro de 2007, não apresente qualquer ocorrência de ausências, inclusive aquelas a que se refere o artigo 6º deste decreto, excetuando-se apenas para este fim, as ausências relativas a férias, serviços obrigatórios por lei e participação em treinamento, orientação técnica ou cursos promovidos pela Secretaria da Educação, será contemplado com 5 (cinco) pontos;

II - aos docentes abrangidos pelo inciso II do artigo anterior:

a) pela avaliação do desenvolvimento da escola, considerando o indicador de permanência e sucesso escolar, estabelecido por meio da verificação das taxas de aprovação, reprovação e abandono no ano de 2007, observados os tipos de ensino e período, serão atribuídos pontos em uma escala de 1 (um) a 5 (cinco), conforme Tabela 2 do Anexo deste decreto;

b) pela comprovada participação do profissional no Programa de Educação Continuada, proporcionado pela Secretaria da Educação - Letra e Vida, Teia do Saber, Especialização em Matemática, Cidadania e Cultura - 2ª Fase e Programa São Paulo: Educando pela Diferença para a Igualdade, serão atribuídos 2 (dois) pontos;

c) pela frequência apresentada no período de 1º de fevereiro a 30 de novembro de 2007, apurada com base nos dados informados no Boletim de Frequência da Educação, serão atribuídos pontos em uma escala de 0 (zero) a 14 (quatorze), conforme Tabela 4 do Anexo deste decreto;

d) pela valorização da assiduidade o integrante do Quadro do Magistério que, no período de 1º de fevereiro a 30 de novembro de 2007, não apresente qualquer ocorrência de ausências, inclusive aquelas a que se refere o artigo 6º deste decreto, excetuando-se apenas para este fim, as ausências relativas a férias, serviços obrigatórios por lei e participação em treinamento, orientação técnica ou cursos promovidos pela Secretaria da Educação e ausências para acompanhar alunos em campeonatos, jogos, competições devidamente autorizados pela Secretaria da Educação, será contemplado com 9 (nove) pontos.

§ 1º - Na apuração do indicador de permanência e sucesso escolar previsto neste artigo, deverá ser observado o que segue:

1. nas escolas que oferecem mais de um tipo de ensino, a pontuação será calculada pela média aritmética;

2. no caso de Centros Estaduais de Educação Supletiva e situações análogas, para os quais não é possível estabelecer a taxa de aprovação, serão atribuídos 3 (três) pontos da Tabela 2 do Anexo deste decreto;

3. para as unidades escolares vinculadas e para os Centros Estaduais de Línguas - CEL prevalecerá a pontuação da escola vinculadora.

§ 2º - O valor do bônus para os Professores Coordenadores respeitará a média da carga horária correspondente ao exercício no Posto de Trabalho e, quando for o caso de complementação com atividade docente, serão observados os critérios estabelecidos no inciso II, deste artigo.

Artigo 5º - O valor do bônus previsto na Tabela 5 do Anexo deste decreto será concedido aos integrantes do Quadro do Magistério de que tratam os incisos I e II do artigo 2º deste decreto, de acordo com a pontuação obtida na avaliação dos indicadores especificados no artigo anterior, proporcionalmente à média da carga horária e ao total de dias efetivamente cumpridos, considerado o período de 1º de fevereiro a 30 de novembro de 2007.

Artigo 6º - Para fins da aferição da freqüência de que tratam a alínea "d" do inciso I e a alínea "c" do inciso II, ambas do artigo 4º deste decreto, não serão considerados como ausências, os afastamentos previstos nos incisos I, II, III, IV, V, VII e IX do artigo 78 da Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968, bem como o comparecimento a eventos de Entidades de Classes autorizados por resolução do Secretário da Educação, participação em treinamento, orientação técnica ou cursos promovidos pela Secretaria da Educação, ausências para acompanhar alunos em campeonatos, jogos, competições devidamente autorizados pela Secretaria da Educação, licença-paternidade, dispensa de ponto em virtude de participação em eleições, e licença-adoção de que trata a Lei Complementar nº 367, de 14 de dezembro de 1984.

§ 1º - As ausências cometidas pelo integrante do Quadro do Magistério, nos termos do inciso II do artigo 1º da Lei Complementar nº 883, de 17 de outubro de 2000, serão consideradas proporcionalmente para a apuração da freqüência individual.

§ 2º - A apuração da quantidade de ausências de que trata o parágrafo anterior será efetuada mediante a divisão do total de horas não cumpridas a esse título registradas no Boletim de Freqüência da Educação, no período de 1º de fevereiro a 30 de novembro de 2007, por um índice que será obtido do resultado da média da carga horária do servidor, multiplicada por 8 (oito) e dividida por 200 (duzentas) horas.

Artigo 7º - O valor do bônus previsto na Tabela 5 do Anexo deste decreto para os integrantes do Quadro do Magistério afastados, designados ou nomeados em comissão será calculado nos termos do artigo 4º deste decreto na seguinte conformidade:

I - se junto às Diretorias de Ensino:

a) Diretores de Escola e Assistentes de Diretor de Escola - com base na média dos resultados dos indicadores de desenvolvimento do conjunto das escolas jurisdicionadas à respectiva Diretoria de Ensino, obtida conforme alíneas "a" e "b", somada à pontuação aferida nas alíneas "c" e "d" e "e", do inciso I do referido artigo;

b) Docentes - com base na média do resultado do indicador de desenvolvimento do conjunto das escolas jurisdicionadas à respectiva Diretoria de Ensino, obtida conforme alínea "a", somada à pontuação aferida nas alíneas "b", "c" e "d", do inciso II do referido artigo;

II - se junto aos órgãos da estrutura básica da Secretaria da Educação:

a) Supervisores de Ensino, Diretores de Escola e Assistentes de Diretor de Escola - com base na média dos resultados dos indicadores de desenvolvimento do conjunto das escolas da rede estadual de ensino, obtida conforme alíneas "a" e "b", somada à pontuação aferida nas alíneas "c", "d" e "e" do inciso I do referido artigo;

b) Docentes - com base na média do resultado do indicador de desenvolvimento do conjunto das escolas da rede estadual de ensino, obtida conforme alínea "a", somada à pontuação aferida nas alíneas "b", "c" e "d", do inciso II do referido artigo.

§ 1º - Aos integrantes do Quadro do Magistério afastados junto a Entidades de Classe será concedido bônus no valor correspondente a 10 (dez) pontos da Tabela 5 do Anexo deste decreto.

§ 2º - O cálculo do valor do bônus a ser concedido ao Dirigente Regional de Ensino e Supervisor de Ensino será feito com base na média dos resultados dos indicadores de desenvolvimento do conjunto das escolas jurisdicionadas à respectiva Diretoria de Ensino, obtidos em consonância com as alíneas "a" e "b", somada à pontuação aferida nas alíneas "c", "d" e "e" do inciso I do artigo 4º deste decreto.

Artigo 8º - A data-base para consolidação de todas as situações funcionais e ocorrências a serem consideradas para fins de concessão do bônus aos integrantes do Quadro do Magistério será 1º de dezembro de 2007.

Artigo 9º - Da importância a ser paga a título de bônus, calculada nos termos deste decreto, serão deduzidos os valores pagos a título de antecipação de que trata o artigo 9º da Lei Complementar nº 1.017, de 15 de outubro de 2007.

Artigo 10 - A concessão do bônus será garantida aos integrantes do Quadro do Magistério aposentados, dispensados, exonerados ou falecidos após a database, desde que nessa data tenham sido atendidas as disposições contidas neste decreto.

Artigo 11 - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Palácio dos Bandeirantes, 14 de fevereiro de 2008.

JOSÉ SERRA

Maria Helena Guimarães de Castro

Secretária da Educação

Aloysio Nunes Ferreira Filho

Secretário-Chefe da Casa Civil

Publicado na Casa Civil, aos 14 de fevereiro de 2008.

REFERÊNCIAS

- AMIN, Samir. Geopolítica do imperialismo contemporâneo. *Novos Rumos*. São Paulo, ano 20, nº 45, 2005.
- ANDERSON, Perry. História e lições do neoliberalismo. In: HOUTART, François; POLET, François (org). *O outro Davos: globalização de resistência e de lutas*. São Paulo: Cortez, 2005.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.
- APPLE, Michael. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- ARRUDA, Marcos. *Dívida externa: para o capital, tudo; para o social, migalhas*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- ASSIS, Silvana Soares de. *As reformas neoliberais no ensino público paulista e o sindicalismo propositivo da APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) – 1991-1998*. Campinas. Dissertação de Mestrado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas: UNICAMP, 1999.
- AUGELLI, Enrico; MURPHY, Craig N. Gramsci e as relações internacionais: uma perspectiva geral com exemplos da política recente dos Estados Unidos no Terceiro Mundo. In: GILL, Stephen (org). *Gramsci: materialismo histórico e relações internacionais*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.
- BANCO MUNDIAL. *Educación media en el Paraguay: logros, opciones y desafíos*. Washington, DC, 2008. Disponível em: <http://www.oei.es/pdfs/educacion_media_paraguay.pdf>. Acesso em 15 de julho de 2008.
- _____. *O Banco Mundial no Brasil: uma parceria de resultados*. 2010. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/3817166-1268664407478/ParceriadeResultados_folder2010.pdf>. Acesso em: 03 de março de 2010.
- _____. *Prioridades y estrategias para la educación*. Washington, DC, 1996. Disponível em: <<http://www.fedesp.org.br/documentos.htm>>. Acesso em: 03 de abril de 2008.

- BOITO JUNIOR, Armando. *Política neoliberal e sindicalismo no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1999.
- BRASIL, *Lei n. 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 11 de dezembro de 2009.
- CORAGGIO, José L. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.
- CORTINA, Roseana Leite. *Política educacional paulista no governo Covas (1995-1998): uma avaliação política sobre a perspectiva da modernização*. São Paulo. Tese de doutorado. Faculdade de Educação: USP, 2000.
- COSTA, Áurea. Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: COSTA, Áurea; SOUZA, Gilberto; FERNANDES NETO, Edgar (orgs). *A proletarização do professor: neoliberalismo na educação*. São Paulo: Sundermann, 2009.
- COX, Robert W. Gramsci, hegemonia e relações internacionais: um ensaio sobre o método. In: GILL, Stephen. *Gramsci: materialismo histórico e relações internacionais*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007.
- CRITELLI, Dulce Mara. *Educação e dominação cultural: tentativa de reflexão ontológica*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1980.
- DEL ROIO, Marcos Tadeu. A mundialização capitalista e o conceito gramsciano de revolução passiva. In: MENDONÇA, Sueli G. de L.; SILVA, Vandeí Pinto da.; MILLER, Stela (orgs). *Marx, Gramsci e Vigotsky: aproximações*. Araraquara: Junqueira & Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2009.
- DIAS, Edmundo Fernandes. Marx e Gramsci: sua atualidade como educadores. In: MENDONÇA, Sueli G. de L.; SILVA, Vandeí Pinto da.; MILLER, Stela (orgs). *Marx, Gramsci e Vigotsky: aproximações*. Araraquara: Junqueira & Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2009.
- _____. *Política brasileira: embate de projetos hegemônicos*. São Paulo: Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2006a.

_____. “Reestruturação produtiva”: forma atual da luta de classes. *Outubro*, São Paulo, n° 3, 2006b, p.45-52.

ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNANDES NETO, Edgard. O fracasso dos planos neoliberais na educação brasileira. In: COSTA, Áurea; SOUZA, Gilberto; FERNANDES NETO, Edgard (orgs). *A proletarização do professor: neoliberalismo na educação*. São Paulo: Sundermann, 2009.

FOLHA DIRIGIDA. *Propostas de avanço para a atual política do MEC*. 2002. Disponível em: <<http://www.folhadirigida.com.br/professor/Cad09/EntJoseSerra.html>>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2010.

FONSECA, Francisco. Do consenso “intervencionista” à hegemonia ultraliberal: histórico e pressupostos de um embate ideológico crucial do século XX. In: FONSECA, Francisco. *O consenso forjado: a grande imprensa e a formação da agenda ultraliberal no Brasil*. São Paulo: HUCITEC, 2005.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. *Revista da Faculdade de Educação/USP*, São Paulo, vol. 24, n° 1, 1998.

FRIEDMAN, Milton. *Capitalismo e liberdade*. 2ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

GOULART, Débora Cristina. *Entre a denúncia e a renúncia: “a APEOESP (sindicato dos professores do ensino oficial do estado de São Paulo) frente às reformas na educação pública na gestão Mario Covas (1995-1998)”*. Campinas. Dissertação de Mestrado. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas: UNICAMP, 2004.

GRAMSCI, Antonio. Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: *Cadernos do cárcere*. Volume 2. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRUPPI, Luciano. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. Rio de Janeiro: Graal, 1978.

HARVEY, David. *Neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Loyola, 2008.

- HAYEK, Friedrich Auguste. *O caminho da servidão*. Rio de Janeiro: Exped: Instituto Liberal, 1984.
- JÁEN, Marta Jiménez. Racionalización, control del trabajo y proletarianización de los enseñantes. *Tempora*. Universidad de la Laguna – Tenerife, nº 8, Julio-Diciembre, 1986. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/8952340/Proletarizacion-del-profesorado-Marta-Jimenez-Jaen>>. Acesso em: 11 de outubro de 2010.
- JEFFREY, Débora Cristina. *Representações de docentes sobre o regime de progressão continuada: dilemas e possibilidades*. São Paulo. Tese de doutorado. Faculdade de Educação: USP, 2006.
- JESUS, Antônio T. *O pensamento e a prática escolar de Gramsci*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- KRUPPA, S. M. P. *O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90*. Reunião Anual da ANPED, 24. Rio de Janeiro: ANPED, 2001. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/24/T0511651397173.doc>. Acesso em: 20 de dezembro de 2009.
- MARTINS, Ângela M. A descentralização como eixo das reformas do ensino: uma discussão da literatura. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXII, nº 77, 2001.
- MELO, Adriana Almeida Sales de. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- _____. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. São Paulo: Boitempo, 2002.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org). *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.
- NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

- _____. Trabalho e perspectiva de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. In: *Revista Brasileira de Educação*. Volume 12, 2007, p.137-181.
- NOVAES, Luis Carlos. Os impactos da política educacional paulista na prática docente e na organização do trabalho pedagógico nas escolas estaduais paulistas na perspectiva dos professores. *Jornal de Políticas Educacionais*. nº 5, Jan-Jun, 2009, p. 13-26. Disponível em: <http://www.nupe.ufpr.br/JPE/n5_2.pdf>. Acesso em: 07 de janeiro de 2010.
- PSDB. *SP paga R\$ 655 milhões em bônus por resultado*. 22 de março de 2010. Disponível em:<[https://www2.psd.org.br/interna/index.php?title=+-+SP+paga+R\\$+655+milh%F5es%3Cbr/%3E++em+b%F4nus+por+resultado&pg=4&id=42010](https://www2.psd.org.br/interna/index.php?title=+-+SP+paga+R$+655+milh%F5es%3Cbr/%3E++em+b%F4nus+por+resultado&pg=4&id=42010)>. Acesso em 20 de abril de 2010.
- SADER, Emir. Hegemonia e contra-hegemonia para um outro mundo possível. In: SEOANE, José & TADDEI, Emilio (orgs). *Resistências mundiais: de Seattle a Porto Alegre*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- SÃO PAULO, Conselho Estadual de Educação de. *Deliberação CEE 09/97*. São Paulo: CEE, 1997. Disponível em: <http://www.ceesp.sp.gov.br/Deliberacoes/de_09_97.htm>. Acesso em: 28 de dezembro de 2009.
- SÃO PAULO (Estado). *Decreto 52.719/08*. Regulamenta e define critérios para concessão do bônus aos integrantes do Quadro do Magistério e dá providencias correlatas. 14 de fevereiro de 2008a. Disponível em: <<http://www.imprensaoficial.com.br/PortalIO/Certificacao/GatewayCertificaPDF.aspx?notarizacaoID=5b46ee6f-be7c-4953-9be1-87040d467a4a>>. Acesso em 06 de agosto de 2008.
- SÃO PAULO, Portal do Governo do Estado de. *Educação para todos*. 2007. Disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/trabalhandoporvoce/educacao-apresentacao>>. Acesso em: 10 de outubro de 2009.
- SÃO PAULO, Secretaria da Educação do Estado de. *Caderno do professor: sociologia*. Ensino médio - 1ª série, volume 2. São Paulo: SEE, 2009a.
- _____. *O programa escola da família*. 2009b. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/>>. Acesso em 05 de janeiro de 2010.

- _____. *Proposta curricular do Estado de São Paulo*. São Paulo: SEE/SP, 2008b. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/18/arquivos/PropostaCurricularGeral_Internet_md.pdf>. Acesso em: 10 de janeiro de 2010.
- _____. *Teia do saber: capacitação de professores da rede pública*. 2005. Disponível em: <http://www.fef.unicamp.br/departamentos/deafa/qvaf/livros/livros_texto_q1_saude_cole_af/teia_do_saber/apresentacao.pdf>. Acesso em 11 de setembro de 2010.
- SAVIANNI, Dermeval. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2000.
- SCHLESENER, Anita. *Revolução e cultura em Gramsci*. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.
- SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. A ideologia da incompetência do outro e outras ideologias de conveniência na relação neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo (org). *Infância, educação e neoliberalismo*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SILVA, Maria Abádia. *Intervenção e consentimento: a política educacional do banco mundial*. Campinas: Autores associados; São Paulo: Fapesp, 2002.
- SOARES, Maria C. Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.
- SOARES, Rosemary Dore. *A concepção Gramsciana do estado e o debate sobre a escola*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.
- SOUZA, Aparecida Neri de. *A racionalidade econômica e a política educacional em São Paulo*. 23ª Reunião anual da Anped. Caxambu, 2000. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0911t.PDF>>. Acesso em 15 de abril de 2010.
- SOUZA, Gilberto P. de. Das luzes da razão à ignorância universal. In: COSTA, Áurea; SOUZA, Gilberto; FERNANDES NETO, Edgar (orgs). *A proletarização do professor: neoliberalismo na educação*. São Paulo: Sundermann, 2009.
- SUÁREZ, Daniel. O princípio educativo da nova direita: neoliberalismo, ética e escola pública. In: GENTILI, Pablo (org). *Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública*. Petrópolis: Vozes, 1995.

- TEIXEIRA, Maria Cecília S. *Política e administração de pessoal docente (um estudo sobre a Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo)*. São Paulo. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação: USP, 1988.
- TONET, Ivo. *Educação, cidadania e emancipação humana: crítica da colocação da cidadania como objetivo maior da educação e proposta de substituição pela categoria da emancipação humana*. Programa de Pós Graduação em Educação. Marília: UNESP, 2001.
- TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica: as estratégias do Banco Mundial. In: TOMASI, L.; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.
- TRAGTENBERG, Maurício. *Sobre educação, política e sindicalismo*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.
- UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos*. Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/educar/todos.htm>>. Acesso em: 11 de maio de 2010.
- WOOD, Ellen Meiksins. A separação entre o “econômico” e o “político” no capitalismo. 27-50. In: WOOD, Ellen Meiksins. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2003.