



PNE

**PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024
NOVOS ELEMENTOS DE PESQUISA E DE CRÍTICA**



COLETIVO DE ESTUDOS EM MARXISMO E EDUCAÇÃO

PNE

**PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024
NOVOS ELEMENTOS DE PESQUISA E DE CRÍTICA**

COLEMARX
COLETIVO DE ESTUDOS EM
MARXISMO E EDUCAÇÃO



 **FAPERJ**
Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro
Setembro, 2016

© Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação da Faculdade de Educação
da Universidade Federal do Rio de Janeiro – COLEMARX

Permitida a reprodução integral ou parcial desta obra. Solicita-se a citação da fonte.
O material está disponível na página do COLEMARX
(<http://colemarx.com.br/artigos-produzidos>).

Capa e projeto Gráfico:

Marcus Reis de Queiroz

Editoração:

EDC – Editora Didática e Científica

Apoio:

Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo
à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro – FAPERJ.

Endereços eletrônicos:

<http://colemarx.com.br>

<http://gepeto.ced.ufsc.br>

Dados Internacionais de Catalogação (CIP)

C692 COLEMARX, Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação da Faculdade de
Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro
Plano Nacional de Educação 2014-2024: Novos elementos de pesquisa e de
crítica / COLEMARX - 1a ed. - Rio de Janeiro : EDC – Editora Didática e
Científica, 2016.

80 p ; 27,5 cm

ISBN: 978-85-7190-106-3

1. Educação. 2. Política Educacional. 3. Políticas Nacionais de Educa-
ção. I Colemarx. II Título.

CDD: 379.81

CDU: 37.014



*P*articiparam da elaboração desta publicação professores e estudantes do COLEMARX – Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro – Roberto Leher, Vânia Cardoso da Motta, Renata Flores, Jussara Marques de Macedo, Marco Lamarão, Simone Silva, Pedro Tavares, Cláudia Lino Piccinini, Ligia Karam Magalhães, Leny Azevedo, Inny Accioly, Giovane Ramos, Bruno Gawryszewski, Débora Sabina, e a professora Olinda Evangelista do GEPETO – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Política Educacional e Trabalho –, sediado no Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, coordenado por Eneida Shiroma.



Sumário

Apresentação, 09

Considerações iniciais sobre a conjuntura, 11

Veias abertas para a privatização: indicando possibilidades de resistência à contrarreforma em curso na educação brasileira, 15

Os investimentos em educação para sua democratização, 35

Para a pedagogia de resultados: avaliação, 45

Formação inicial e continuada da educação básica à pós-graduação: contribuições para análise das metas de valorização docente, 53

Tecnologias presentes nas metas e estratégias: um esboço crítico, 65

Trabalho e educação: a formação da classe trabalhadora, 69



APRESENTAÇÃO

A proposta desse material é socializar discussões e resultados de pesquisas dos professores e alunos que compõem o grupo de pesquisa Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (Colemarx), da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Priorizamos a temática Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), cotejando em alguns momentos com as análises do documento Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional, elaborado na Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE, 2015), sob a direção do Ministro Mangabeira Unger.

Sobre o documento da SAE, entendemos que apesar da reforma ministerial que extinguiu a Secretaria e exonerou o Ministro e das recentes intervenções impostas pelo governo de Michel Temer, seu conteúdo reflete e consolida uma tendência de política pública de educação em curso desde os anos 1990 com a “reforma” do Estado – o fim do caráter público da educação.

À rasteira política de zigue-zague na pasta do MEC e aos cortes orçamentários na educação pública, somamos a subordinação da educação aos ditames das grandes corporações financeiras e aos vexatórios interesses da pequena política patrimonialista e clientelista – “o toma lá, dá cá”. Consolida-se, pois, no país, a opção política de desmonte dos direitos sociais e a intensificação do processo de privatização e mercantilização da educação.

Assim, partindo do material PNE: notas críticas elaborado pelo Colemarx e pelo Grupo de Trabalho de Políticas Públicas de Educação da ADUFRJ/ANDES-SN, em 2014, damos continuidade a essa discussão com novos elementos de pesquisa e de crítica.

Advertindo que se trata de um material datado, que foca nos encaminhamentos políticos até 2015, duas teses foram centrais em nossos estudos: 1) a política de privatização, mercantilização e financeirização da educação escolar pública expande e ganha densidade a partir da tomada de direção, direta, do empresariado organizado no Todos pela Educação (TPE) a partir de 2007; 2) as táticas de disputas de políticas públicas de educação por dentro da aparelhagem do Estado foram, e ainda estão sendo, equivocadas.

A fim de dar clareza aos debates temáticos que compõem este material, apresentamos brevemente a conjuntura política e aprofundamos a explicação das duas teses. Em seguida, apresentamos nossas reflexões seguindo a organização das metas e estratégias do próprio PNE.

“Naquele momento, embora com uma imagem relativamente combalida, poucos se colocaram criticamente diante do que fora dito, fossem acadêmicos ou entidades/instituições da área de Educação”.



CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE A CONJUNTURA

O segundo mandato do governo Dilma teve início com seu discurso de posse, em janeiro de 2015, amplamente divulgado, indicando o lema do governo para os quatro anos:

Gostaria de anunciar agora o novo lema do meu governo. Ele é simples, é direto e é mobilizador. Reflete com clareza qual será a nossa grande prioridade e sinaliza para qual setor deve convergir o esforço de todas as áreas do governo. Nosso lema será: BRASIL, PÁTRIA EDUCADORA! (BRASIL, 2015b)

Um lema que, como a presidenta pretendeu esclarecer, induzia à percepção de que a educação estaria na centralidade da pauta do governo, o que parecia ir ao encontro de uma longa demanda da sociedade brasileira.

Naquele momento, embora com uma imagem relativamente combalida, poucos se colocaram criticamente diante do que fora dito, fossem acadêmicos ou entidades/instituições da área de Educação. A esperança num governo de esquerda e para os trabalhadores parecia ter se mostrado maior para muitos, a ponto de prejudicar a percepção de, ao menos, duas orientações políticas e de grande importância: a primeira, e talvez menos óbvia, relacionava-se ao fato de que a linha política representada pelo lema vinha sendo gestada antes do governo do Partido dos Trabalhadores (PT); a segunda ao fato de que o que estava em vias de se aprofundar nas políticas para a educação do país não representaria a centralidade de um projeto de educação para todos como a classe trabalhadora anseia.

Referenciamos-nos no discurso de posse da então presidenta por compreendermos que o mesmo materializa elementos de orientação dissonante da desejada pelos trabalhadores e trabalhadoras brasileiros. Nesse pronunciamento, afirmou: “Daremos prioridade ao desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da inovação, **estimulando e fortalecendo as parcerias entre o setor produtivo e nossos centros de pesquisa e universidades**”; assinalou ademais que: “Vamos continuar apoiando nossas universidades e **estimulando sua aproximação com os setores mais dinâmicos da nossa economia** e da nossa sociedade”. (BRASIL, 2015b – grifos nossos)

Associações ao privatismo tão identificado às políticas neoliberais estavam explicitadas nesse discurso – quarto do Governo petista – e, ainda assim, a crítica pouco pode ser ouvida. Certamente, emaranhados discursivamente, tais interesses pareciam atenuados. Tal cuidado parece não ter sido seguido, porém, pela Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República quando, em abril de 2015, sob a chefia do ministro Roberto Mangabeira Unger, divulgou o documento *Pátria Educadora: a qualificação do Ensino Básico* como obra de construção nacional (BRASIL, 2015a)¹. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Fórum Nacional de Educação (FNE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), são exemplos de entidades que organizaram notas públicas acerca do documento. Somadas a estas, a argumentação do Prof. Luiz Carlos de Freitas em seu *blog*², assim como atividades acadêmicas debatendo o mesmo puderam ser conhecidas ao menos na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Ou seja, subitamente, da letargia instalada até então, vimos surgir inúmeros pronunciamentos contra o documento.

O documento, ressaltamos, não inaugurava qualquer aspecto na estrutura da política educacional nacional que se desenvolvia no momento e não se opunha, por exemplo, ao discurso de Dilma Rousseff. De modo extremamente descuidado, a começar pela objetividade e clareza refletidas na linguagem e nas palavras escolhidas, o documento quase nos levava a crer que teria sido propositalmente lançado, como o bode no meio da sala que serviria para desviar atenções do que realmente importava: uma política educacional que crescente e intencionalmente organizava o desmonte da Educação Pública nacional. Orientação política que vem sendo materializada em diferentes frentes, como nos casos da *PEC 395A/2014* (BRASIL, 2014b)³, que flexibiliza a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, da articulação para a elaboração e implementação de uma *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (BRASIL, 2016b) ou das novas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica* (BRASIL, 2015c), prenúncios de desdobramentos que ainda virão.

1 O primeiro contato que tivemos com o documento foi em arquivo disponibilizado diretamente pelo site da SAE – <http://www.sae.gov.br/> –, mas já não é possível navegar no mesmo, ao que parece, por estar fora do ar. Para encontrá-lo sugerimos a página do Colemarx – <http://colemarx.com.br/arquivos-de-estudo>.

2 Cf. Avaliação Educacional – *Blog* do Freitas (<https://avaliacaoeducacional.com/>).

3 A Proposta de Emenda à Constituição n.395-A, de 2014, propôs nova redação ao inciso VI, art. 206, da Constituição Federal, alterando as determinações relativas à gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. Em 24 de fevereiro de 2016 foi aprovada, na Câmara dos Deputados, nova *Proposta de redação para o 2º turno de discussão da Proposta de Emenda à Constituição nº 395-B, de 2014*, cujo teor é o que segue: “Art. 206, inciso IV – gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais, salvo, na educação superior, para os cursos de extensão e de pós-graduação lato sensu, exceções para as quais se faculta sua oferta não gratuita, respeitada a autonomia universitária” (BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2016a).

Para além do documento da SAE e do discurso de posse da então presidenta da república – que dialogam entre si de modo significativo –, parece-nos ser tarefa do campo crítico analisar e denunciar o caráter privatista e distanciado dos acúmulos construídos no campo da Educação de acepções sistematizadas e normatizadas no *Plano Nacional de Educação* (PNE 2014-2024) (BRASIL, 2014a). Avançar na compreensão dessa perspectiva é a intenção expressa nesta publicação.

REFERÊNCIAS:

- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 03 de jun 2015.
- BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em 03 de jun 2015.
- BRASIL. **Discurso de posse da presidente Dilma Rousseff no Congresso.** 2015a. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/POLITICA/480013-INTEGRA-DO-DISCURSO-DE-POSSE-DAPRESIDENTE-DILMA-ROUSSEFF-NO-CONGRESSO.html>>. Acesso em 03 de jun 2015.
- BRASIL, CÂMARA DOS DEPUTADOS. **PEC 395/2014.** 2016a. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=611966>>. Acesso em 03 de jul 2015.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** 2016b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em 03 de jul 2015.
- BRASIL. **Resolução CNE/MEC nº 2, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. 2015c. Disponível em: <http://www.encyclopediadaeducacao.com.br/pdf/resolucao_CNE_MEC_n_2_01_07_2015.pdf>. Acesso em 23 de jul 2015.

“Por que estamos perdendo essa batalha?

Um norte para tentar responder essa questão é analisar as forças sociais que disputam os encaminhamentos de políticas públicas de educação na atual conjuntura e pensar as táticas de resistência e de enfrentamento”.



VEIAS ABERTAS PARA A PRIVATIZAÇÃO: INDICANDO POSSIBILIDADES DE RESISTÊNCIA À CONTRARREFORMA EM CURSO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Estamos vivendo em um período de muitas derrotas na educação pública. Os drásticos cortes no financiamento que afetam todos os níveis da educação escolar indicam uma dura frente de batalha pela educação pública universal, gratuita e laica e a supremacia da lógica privatista empresarial. Abrem-se as veias para a privatização.

Por que estamos perdendo essa batalha?

Um norte para tentar responder essa questão é analisar as forças sociais que disputam os encaminhamentos de políticas públicas de educação na atual conjuntura e pensar as táticas de resistência e de enfrentamento.

A fim de trazer elementos para nossas reflexões, nestas linhas iremos analisar alguns fatos da recente história de luta pela educação pública brasileira, à luz de Antônio Gramsci. Em especial, vamos resgatar o processo de contrarreforma do Estado brasileiro nos anos 1990 e pensar sobre suas implicações nos encaminhamentos de políticas públicas de educação brasileira que resultou na direção político pedagógica do empresariado e sobre a opção tática de grupos sociais progressistas de disputar essa direção por dentro dos aparelhos de Estado, a exemplo do Fórum Nacional de Educação (FNE), “órgão de Estado e espaço inédito de interlocução entre a sociedade civil e os governos” (FNE, 2011). Os governos petistas constituíram uma relação complexa com organizações da sociedade civil, empresarial e acadêmicas, e movimentos sociais combativos que pode ter fragilizado a luta dos trabalhadores.

Estado educador, estado ampliado

Entendemos que a concepção de Estado ampliado em Gramsci nos auxilia nessa avaliação, uma vez que a educação escolar exerce um papel de especial relevância para a disseminação da ideologia, ou concepção de mundo e de homem, da classe hegemônica.

Gramsci indica dois momentos em que se estabelece a relação entre hegemonia, função do Estado e educação. No primeiro momento, o autor discorre

sobre a natureza da função educativa do Estado moderno, tendo em vista o processo de construção da formação social capitalista e a primazia da burguesia. E, no segundo momento, analisa os mecanismos de manutenção da hegemonia burguesa já no capitalismo avançado, onde as formações sociais se tornam mais complexas com a constituição de “aparelhos ‘privados’ de hegemonia”, organizações da sociedade civil que defendem o domínio político e econômico da classe dirigente por meio do consenso da classe dominada (imprensa, mídia, partidos políticos, igrejas, escolas, isto é, entidades situadas no âmbito da disputa intelectual e moral, da direção política e do consenso, enfim, da hegemonia)

Discorrendo sobre a natureza da função educativa do Estado burguês, Gramsci observa:

Ainda hoje o Estado exerce a função educadora e a escola é o principal aparelho para ajustar a força de trabalho às necessidades dos ciclos econômicos, políticos e ideológicos.

A revolução provocada pela classe burguesa [...] na função do Estado consiste especialmente na vontade de conformismo [...]. As classes dominantes precedentes eram essencialmente conservadoras, no sentido de que não tendiam a assimilar organicamente as outras classes: a concepção de castas fechadas. A classe burguesa põe-se a si mesma como um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a a seu nível cultural e econômico; toda a função do Estado é transformada: o Estado torna-se **educador** (GRAMSCI, 2000, p. 271 – grifo nosso).

Gramsci ressalta o caráter revolucionário do Estado moderno na função de educar o conformismo da classe dominada, no sentido de assimilar as perspectivas cultural e econômica burguesas; educar para a nova sociedade, moderna, urbana, que exigia a formação de um novo tipo de homem e de trabalhador. O que levou a constituir um tipo novo de escola, uma escola que absorvesse a grande massa de trabalhadores e que atendesse a necessidade de formação de quadros específicos para ocupar posições diferenciadas nos setores produtivos, burocráticos e policial-militar.

Ainda hoje o Estado exerce a função educadora e a escola é o principal aparelho para ajustar a força de trabalho às necessidades dos ciclos econômicos, políticos e ideológicos. Como discorre Gramsci:

[...] tarefa educativa e formativa do Estado, cujo fim é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a “civilização” e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade (GRAMSCI, 2000, p. 23)¹.

¹ Nos países capitalistas dependentes, o Estado garantiu parcialmente a educação da população, visto que o capital aqui instalado ainda não demandava uma ampla força de trabalho com maior escolaridade. Para uma análise da associação entre Estado educador e setor produtivo, no Brasil, consultar Neves (1997, 2002) e Germano (2005).

No entanto, no decorrer do desenvolvimento da sociedade capitalista burguesa a função educativa do Estado passa a ser atravessada pelas lutas de classes. No âmbito da educação escolar, trabalhadores organizados passam a travar uma luta que perpassa tanto pela questão do acesso à educação pública, como direito social, quanto pela concepção político-pedagógica dessa educação escolar. A questão central é a garantia da educação pelo Estado, mas sem o exercício de sua função educadora, tendo em vista a recusa da formação humana nos restritos marcos da qualificação para o mercado e para a conformação/assimilação da lógica burguesa.

A dinâmica dessa correlação de forças entre as classes fundamentais, capitalistas e trabalhadores, varia conforme especificidades histórico-políticas de cada formação social. Daí identificarmos países, avançados ou não, que a universalização da educação básica, por exemplo, bem como a formação ampliada, já não são questões. À luz de Gramsci, isso explica, para além das necessidades de desenvolvimento da força produtiva, que o nível de acirramento das disputas em cada formação social também depende da complexidade da sociedade civil, isto é, do grau de organização das classes fundamentais e do nível de consciência da classe dominada na dinâmica de correlação de forças.

Gramsci, diante de uma sociedade em que a participação política foi ampliada, observa que a arena de disputa pela conservação ou superação da hegemonia dominante passou a se realizar no âmbito da sociedade civil, por meio dos “aparelhos ‘privados’ de hegemonia”. À função de domínio do Estado burguês foi incorporada a função de hegemonia. Já não bastava impor uma vontade. A partir da pressão dos trabalhadores organizados, o exercício do poder passa pela obtenção do consenso da classe dominada e é blindada, quando necessário, pela coerção². Assim, retomando Gramsci:

A escola como função educativa positiva³ e os tribunais como função educativa repressiva e negativa são as atividades estatais mais importantes neste sentido [de obter a hegemonia]: mas, na realidade, para este fim tende uma multiplicidade de outras iniciativas e atividades chamadas privadas, que formam o aparelho da hegemonia política e culturais das classes dominantes (GRAMSCI, 2000, p. 284).

² Na concepção ampliada de Estado, em Gramsci (2000), o Estado burguês tem elementos de coerção e de consenso. São funções de poder que passam a ser exercidas em duas esferas da superestrutura: sociedade política e sociedade civil. Nesse sentido, o Estado é formado pela “sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção” (p. 244), organicamente imbricadas. Mas é preciso diferenciar a função que cada uma exerce na organização social: ambas servem para conservar ou promover uma determinada base econômica, de acordo com os interesses de uma classe social fundamental. Mas o modo de encaminhar essa promoção ou conservação varia nos dois casos: no âmbito e por meio da sociedade civil, as classes buscam exercer sua hegemonia, ou seja, buscam ganhar aliados para suas posições mediante a direção política e o consenso; por meio da sociedade política, ao contrário, as classes exercem, em geral, uma “ditadura”, ou, mais precisamente, uma dominação mediante a coerção (COUTINHO, 1992).

³ Positiva porque a escola passa para o âmbito das disputas de direção política e ideológica, da hegemonia.

Seu pensamento se desenvolve buscando responder quais seriam as táticas para encaminhar a estratégia revolucionária para outra ordem social, num contexto em que as trincheiras da “sociedade civil burguesa” estavam mais sólidas e complexas⁴. Vários aparelhos privados de hegemonia burguesa disputavam com mais condição política e ideológica a manutenção da hegemonia da classe dominante. Para enfrentar essas trincheiras e o Estado burguês, Gramsci indicou a “guerra de posição”, por meio da formação de trincheiras dos trabalhadores, isto é, com a formação de seus aparelhos privados de hegemonia (sua imprensa, suas escolas⁵, seus partidos, sindicatos, entidades etc.), vale destacar, no âmbito da sociedade civil.

A concepção de sociedade civil como arena de disputas requer compreender que suas organizações – das classes e frações de classe dominantes e da classe dominada – estão em permanente enfrentamento, buscando ganhar aliados para suas posições mediante a direção política e o consenso. Isto é, não há em Gramsci uma concepção de Estado estática ou monolítica, pelo contrário, o Estado é atravessado pelas pressões das correlações de forças entre classes e frações de classes. Por outro lado, Gramsci não esquece que a função do Estado burguês é refrear o antagonismo de classes, a fim de manter o domínio econômico, político e cultural. Mas, no capitalismo avançado, na constituição ampliada do Estado, esse processo se realiza por meio das duras trincheiras que educam, formam opiniões, disputam a direção político cultural, mediante a coerção e o consenso.

Frente à essa fortaleza política e ideológica, quando se busca analisar a dinâmica de correlação de forças numa determinada formação social e conjuntura é importante identificar os diversos momentos e níveis da disputa travada. Para Gramsci (2000) a disputa pode ser travada em três níveis de consciência política: 1) no âmbito econômico-corporativo – quando categorias profissionais se organizam para defender seus interesses imediatos, do tipo, aumento salarial, redução da jornada de trabalho, melhores condições de trabalho, etc.; 2) no âmbito estatal-corporativo – quando essas categorias profissionais específicas atingem a consciência de interesses comuns num grupo social mais amplo e se organizam coletivamente para fazer pressão junto ao Estado “no terreno da obtenção de uma igualdade político-jurídica”; 3) momento ético-político – “fase mais estritamente política” (GRAMSCI, 2000, p. 41), uma vez que os momentos corporativos (econômico e estatal) são superados e passa-se a disputar a hege-

4 Segundo Gramsci (2000, p. 262): “O Estado [é] apenas uma trincheira avançada, por trás da qual se situa uma robusta cadeia de fortalezas e casamatas”, que são os aparelhos ‘privados’ de hegemonia das classes dominantes.

5 Não no sentido de criar novas escolas fora da esfera estatal, uma vez que a escola pública com a garantia financeira pelo Estado é mediada pela luta da classe trabalhadora.

monia, isto é, conduzir um processo de construção da unicidade dos fins econômicos, políticos e, fundamentalmente, a unidade intelectual e moral.

Entendemos que os ganhos relativos ao âmbito político-jurídico, dos direitos político e social, fazem parte da dinâmica de correlação de forças, indicam conquistas da classe subalterna, mas não imprimem, necessariamente, um avanço no âmbito ético-político, uma vez que “os interesses dos grupos dominantes permanecem” (GRAMSCI, 2000, p. 42) com o consentimento da classe dominada, conformada com o atendimento da demanda.

A arma central da classe dominante é obter o consenso, “por isto, existe luta pelo monopólio dos órgãos da opinião pública – jornais, partidos, Parlamento –, de modo que uma só força modele a opinião e, portanto, a vontade política nacional, desagregando os que discordam numa nuvem de poeira individual e inorgânica” (GRAMSCI, 2000, p. 265). A formação da “opinião pública” está estreitamente ligada “à hegemonia política, ou seja, é o ponto de contato entre a ‘sociedade civil’ e a ‘sociedade política’, entre o consenso e a força”. Nesse sentido, quando o Estado necessita aplicar uma “ação pouco popular, cria preventivamente a opinião pública adequada” (GRAMSCI, 2000, p. 265).

Tendo em vista os últimos encaminhamentos das políticas públicas da educação brasileira, devemos perguntar: como é possível obter consenso de medidas que encaminham para o desmonte da educação pública – seja no âmbito do financiamento, seja pela supremacia da concepção econômica da educação⁶? A ampliação do acesso à educação escolar apresenta várias facetas: na educação superior se dá em meio ao crescimento da rede privada e às dificuldades de permanência dos alunos das camadas populares; na educação básica com as parcerias público privadas ofertando cursos aligeirados de “aceleração” do ensino ou de “qualificação” profissional voltado para o trabalho simples. Enfim, uma expansão para menos, no tocante ao conhecimento, e para mais, na expansão do mercado educacional.

Avaliar como vem se realizando a correlação de forças no âmbito dos encaminhamentos dessas políticas públicas de educação nos leva ao exercício de buscar responder questões como: Por que estamos perdendo essa batalha? Como é possível obter consenso de medidas que encaminham para o desmonte da educação pública?

A formação da “opinião pública” está estreitamente ligada “à hegemonia política, ou seja, é o ponto de contato entre a ‘sociedade civil’ e a ‘sociedade política’, entre o consenso e a força”.

⁶ A concepção econômica de educação compreende a educação escolar como um capital, um investimento necessário para potencializar a produtividade do trabalhador, com isso, ampliar a acumulação do capital. Ela foi sistematizada pela “teoria do capital humano” e vem servindo para justificar, porém sem explicar, tanto as diferenças de desenvolvimento dos países, como as desigualdades sociais. Sobre o assunto ver: Frigotto (1986) e Motta (2012).

Pressupostos da contrarreforma do Estado e a educação

Refletir acerca de tais questionamentos, nos leva a compreender que as novidades relacionadas às políticas públicas de educação em curso estão sendo encaminhadas ajustadas ao processo de contrarreforma⁷ do Estado brasileiro, implementado nos anos 1990 – ou seja, conforme princípios difundidos por organismos internacionais como parte do padrão compósito da hegemonia do grande capital.

Para averiguar tal ajustamento, cabe um breve resgate histórico. Nos últimos anos do século XX, os países capitalistas experimentaram uma profunda crise que convergiu na implementação das políticas neoliberais. Inspiradas, no plano teórico, pelos economistas Friedrich Hayek, com a obra “O Caminho da Servidão” de 1944, e Milton Friedman, com a obra “Capitalismo e Liberdade” de 1962⁸, têm início, nos planos políticos e econômicos, nos governos de Margaret Thatcher na Inglaterra no ano de 1979 e de Ronald Reagan nos Estados Unidos em 1980⁹, corroborando para difundir o cimento ideológico necessário à implementação destas políticas na nova ordem globalizada: “Estado-mínimo” – com seu acentuado processo de desresponsabilização com as políticas sociais, entre elas a educação; reestruturação produtiva e flexibilização das leis trabalhistas, que resultaram em desemprego estrutural e retrocesso nos direitos conquistados. No entanto, em curto tempo, as bases políticas e ideológicas das políticas neoliberais são colocadas em xeque dada as duras consequências para a classe trabalhadora que reagiu frontalmente. Ao final dos anos 1990, alguns ajustes foram necessários, a fim de atribuir uma face mais humana ao capital (MOTTA, 2012). Em 31 de janeiro de 1999, no Fórum Econômico Mundial em Davos, governantes e dirigentes de organismos internacionais realizaram um “Pacto Global”¹⁰ e, em 8 de setembro de 2000, os países membros da Organização das Nações Unidas (ONU) e outros organismos internacionais definiram os “Objetivos do Desenvolvimento do Milênio”, com foco central no “combate” à pobreza e à miséria no mundo.

⁷ Consideramos contrarreforma tendo em vista o caráter de retrocesso que o constitui, como veremos adiante.

⁸ Ambos teóricos receberam o Prêmio Nobel de Economia, considerados para muitos britânicos, os “profetas da direita”.

⁹ As primeiras experiências neste sentido, ocorreram no Chile no ano de 1973, com o golpe militar promovido pela *Central Intelligence Agency* (CIA) junto a diferentes organismos internacionais, liderados pelos Estados Unidos, que colocaram na presidência deste país, o então general Augusto Pinochet.

¹⁰ Este propunha promover o diálogo entre vários setores como governos, empresas, sindicatos, organizações não governamentais, entre outros, a fim de construir uma harmonia nas relações sociais do sistema capital. Compreendendo, no entanto, que as empresas seriam os protagonistas fundamentais desse processo, para isso, deveriam agir com responsabilidade social. Desde então, surge e cresce de forma galopante o que foi definido como “terceiro setor”, ou seja, organizações empresariais e da sociedade civil de “interesse público” mediando as políticas públicas entre o mercado e o Estado.

No caso brasileiro, a efetivação das políticas neoliberais, como política de Estado, deu-se tardiamente e já em meio a esse processo de ajuste, em busca da harmonização das relações sociais capitalistas. A reestruturação se materializou na contrarreforma do Estado brasileiro, operada no governo de Fernando Henrique Cardoso, no ano de 1995, por meio do Ministério da Administração Pública e Reforma do Estado (MARE). Tratava-se da segunda contrarreforma administrativa¹¹, mais conhecida como “reforma gerencial” cujo objetivo primeiro foi tornar o aparelho do Estado supostamente mais eficiente. Dentro desta lógica, foram definidos os principais elementos da “reforma”, a saber: 1) inserir o Brasil no “mundo globalizado”; 2) promover o “estado social”; 3) promover o *accountability* e política de responsabilização; 4) incentivar a competição administrativa; e, 5) expandir a lógica do “público não estatal”. Com isso, o Brasil se colocou subordinadamente frente aos países de capitalismo central para atender às necessidades do modelo de produção capitalista hegemônico.

Uma das mudanças provocadas pela “reforma” gerencial brasileira se refere às formas de *accountability* (responsabilização) ou de controle. Assim, o modelo gerencial baseia-se na “responsabilização por resultados, na competição administrativa por excelência, na responsabilização social e na auditoria de resultados” (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 31). A responsabilização é “também uma forma de controle, uma forma de exercício do poder, mas é uma forma que envolve o próprio controlado na medida em que o torna responsável perante o superior hierárquico e, mais amplamente, perante a sociedade” (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 31).

Nesta concepção, o Estado de caráter público não-estatal¹² é, dentre outras coisas, o espaço da democracia participativa direta, que permite a participação dos cidadãos nos assuntos públicos. São três os fatores que se relacionam e que devem pressionar a democratização e a pluralização das formas de representação política: o primeiro é “a descentralização da política; outro é o aumento da diversidade social; o terceiro é a crescente preocupação com a defesa do patrimônio público” (BRESSER-PEREIRA; GRAU, 1999, p. 18). Essa ideia de democracia participativa direta significa a implementação de novas formas de representação social na qual os cidadãos devem estar dispostos a pressionarem e contribuir para as transformações necessárias. Resta perguntar necessárias para quem? Do nosso ponto de vista, se limita a outra noção, a de “empoderamento”, que significa não apenas a participação individual de cada cidadão (ou em grupos sociais) visando coordenar ações coletivas e solidárias voltadas para suas necessidades imediatas, dentro do possível, dentro da ordem, mas, sobretudo, o envolvimento

¹¹ A primeira reforma administrativa no Brasil, de cunho burocrático, ocorreu no ano de 1937, no governo de Getúlio Vargas, com atraso de aproximadamente 80 anos se comparado aos países de capitalismo central hegemônico como França, Grã-Bretanha e Alemanha.

¹² Concepção bastante disseminada no Brasil a partir dos anos de 1990, que impulsionou as principais medidas no que diz respeito às reformas educacionais. Trata-se, principalmente, da transferência de atividades realizadas pelo Estado para o setor privado.

das Organizações Não Governamentais (ONG) e dos empresários promovendo essas ações.

Percebe-se que nesse processo de contrarreforma do Estado brasileiro foi dado um valor exacerbado à governança democrática onde, frente a intensificação das mazelas sociais, a mera democracia representativa não daria conta das questões de governabilidade; torna-se necessário o envolvimento ou o consenso de “todos”. Para Bresser-Pereira, a administração pública gerencial, quando substitui o termo “controle” por “responsabilização”, ao mesmo tempo dá à responsabilização social um papel político maior, possibilitando uma forma mais compatível com a democracia do que aquela possibilitada pela administração pública de caráter burocrático (BRESSER-PEREIRA, 2008).

Como não podia ser diferente, a contrarreforma na educação brasileira que se materializou a partir da promulgação da Lei 9.394/96, se deu com base em tais princípios de gestão pública; quando se evidencia novas formas de controle do capital sobre a educação por meio do modelo gerencialista, que trouxe à baila, uma nova forma de resolver os problemas da “má qualidade” da educação por meio do controle da gestão educacional e do trabalho docente (MACEDO, 2012).

Com esta lógica gerencial, que imprime princípios neoliberais de Estado-mínimo e de “governança” e que exige o envolvimento de “todos” nas questões públicas, os empresários – que a partir do “Pacto Global” são vistos como protagonistas fundamentais no processo de ajuste das políticas neoliberais – passaram a se autodenominar como os salvadores da “escola falida”.

Temos, assim, uma questão central: o processo de mercantilização da educação (FRIGOTTO, 2001), que se realiza não somente na venda da mercadoria ensino, mas também pela direção dos empresários na formação do trabalhador de novo tipo, no contexto de “desemprego estrutural” (ANTUNES, 2003) e pela penetração da lógica do mercado no processo de ensino.

A este processo Santos (2012) denominou “pedagogia de mercado”, pois, pode-se dizer que o processo de mercantilização da educação não ocorre apenas na “circulação” ou “distribuição” da oferta de escolas privadas, trata-se de uma forma de mercantilização não apenas do produto, mas, sobretudo, do processo. Assim:

Todo o processo de produção pedagógica é submetido à lógica do mercado: gestão escolar, relações ensino-aprendizagem, conteúdos programáticos, princípios pedagógicos do currículo e avaliação dos resultados. O sentido e as finalidades da educação incorporam a mercadorização já no âmbito da produção. A pedagogia do mercado adentra a escola pública e privada desde a concepção curricular, transpassa as práticas escolares e se evidencia nas políticas de avaliação heterônomas. (SANTOS, 2012, p. 20).

No que se refere à Educação Básica pública, esta lógica do mercado tem se consubstanciado por meio de “parcerias público-privadas na gestão do trabalho

pedagógico, controle, avaliação [...] e subordinação da carreira docente aos critérios de ‘mérito’ do mercado” (SANTOS, 2012, p. 21). Aliás, tal encaminhamento já estava previsto no documento da CEPAL quando afirmou que é “[...] necessário deixar de encarar a educação, a capacitação e a investigação como compartimentos estanques, e avançar em direção a um enfoque sistêmico, que integre essas três dimensões entre si e todas elas com o sistema produtivo” (CEPAL.UNESCO.MEC, 1993, p. 9). Tal pensamento tem sido permeado pela ideologia da chamada pós-modernidade vinculada à lógica da “sociedade pós-capitalista” do descrédito às afirmações da modernidade, da diminuição de crédito da vanguarda revolucionária, da transformação da cultura em mercadoria, da emergência de novas forças políticas necessárias à manutenção do capital e do colapso das ideologias clássicas de sociedade e do sujeito (MACEDO, 2011).

Neste cenário, o poder do capital se mostra potencializado de forma tão elevada que até mesmo alguns setores progressistas passaram a aceitá-lo, dando origem ao que Eagleton (1998, p. 32) considerou um tipo de “analfabetismo político” “com seu culto da moda teórica de brilho efêmero e superficial e do consumo intelectual instantâneo”, característica da dita pós-modernidade¹³. Esta, talvez, tenha colaborado com as condições ideológicas necessárias na definição das políticas educacionais para o século XXI. Neste movimento, evidenciamos a articulação direta entre a administração capitalista ligadas às novas formas de organização do trabalho, da administração e da gestão nas diferentes instituições sociais ligadas a uma nova lógica de disciplina e controle do trabalho e da vida social dos trabalhadores, sendo a educação, elemento indispensável para a materialização deste ideal.

As definições de políticas públicas da educação básica brasileira em curso se deram calcadas nas orientações dos organismos internacionais, cujas referências documentais surgiram a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990 como o documento da CEPAL (CEPAL.UNESCO.MEC,1993) que coloca a educação e o conhecimento como eixo de transformação da sociedade ligado à equidade e, o relatório da UNESCO de 1996 (DELORS, 2001), conhecido como Relatório Jacques Delors.

A este processo Santos (2012) denominou “pedagogia de mercado”, pois, pode-se dizer que o processo de mercantilização da educação não ocorre apenas na “circulação” ou “distribuição” da oferta de escolas privadas, trata-se de uma forma de mercantilização não apenas do produto, mas, sobretudo, do processo.

¹³ Para Frigotto (2001b, p. 28), os discursos pós-modernos pautados na “diversidade, diferença e alteridade, reforçam, na maioria das vezes, o individualismo, o particularismo, a fragmentação, a descontinuidade e o evento, negando as dimensões estruturais e a continuidade histórica”, trazendo implicações nas ciências sociais e humanas. Não nos ocuparemos aqui sobre a análise da materialidade histórica que produziu as teses do pós-modernismo, indicamos, contudo, as obras de Anderson (1999) e Harvey (2005) como ponto de partida para empreender o debate.

No Brasil, o marco regulador da contrarreforma educacional foi o Plano Decenal de Educação (1993), com expressão máxima na Lei 9.394/96.

No que se refere aos teóricos do capital, a produção de Guiomar Namó de Mello foi fundamental para a afirmação da proposta neoliberal na educação, principalmente porque a escola, no atual patamar de desenvolvimento da sociedade capitalista, deve preparar para o exercício da cidadania moderna e para a competitividade.

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

Ou ainda:

O padrão de gestão imprime uma forma de conduzir o processo de formulação e implantação de políticas que deve permear o sistema como um todo, embora algumas de suas características sejam mais importantes a nível nacional ou regional e outras a nível local ou do estabelecimento escola (MELO, 2005, p. 80).

A necessidade de reforma da Educação Básica à luz da contrarreforma do Estado justifica-se, segundo Mello (2005), pela pouca eficiência da escola, expressa nos elevados índices de evasão, repetência, desperdício de recursos e despreparo do professor. Ela defende, ainda, que o conhecimento será indispensável para o alcance e disseminação da equidade social, ou seja, ele é o único elemento capaz de unir modernização e desenvolvimento humano. Assim:

Espera-se que a escola, portanto, que contribua para a qualificação da cidadania, que vai além da reivindicação da igualdade formal, para exercer de forma responsável a defesa de seus interesses. Aquisição de conhecimentos, compreensão de idéias e valores, formação de hábitos de convivência num mundo cambiante e plural, são entendidas como condições para que essa forma de exercício da cidadania contribua para tornar a sociedade mais justa, solidária e integrada (MELLO, 2005, p. 36).

Não causa estranheza, portanto, que a mesma ideia foi defendida pela UNESCO em 1996, pautada no discurso de que a “[...] educação deve transmitir, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” (DELORS, 2001). Para a solidificação de tal discurso, elencou os quatro pilares

da educação, ou seja, os quatro pilares do conhecimento indispensáveis e necessários para a educação do século XXI, a saber:

Aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; **aprender a fazer**, para poder agir sobre o meio envolvente, **aprender a viver juntos**, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente **aprender a ser**, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 2001, p. 90 – grifos do autor).¹⁴

Evidencia-se, portanto, uma concepção de conhecimento para estabelecer um novo paradigma de conhecimento e aprendizagem de modo que as políticas possam “contribuir para um mundo melhor, para um desenvolvimento humano sustentável, para a compreensão mútua entre os povos, para a renovação de uma vivência concreta e democrática” (DELORS, 2001, p. 14). Não nos resta dúvidas de que se trata de uma democracia nos moldes da sociedade capitalista ao mesmo tempo em que contribui para a subserviência individual e dos povos. Para que seja estabelecido o novo paradigma, com base no conhecimento, faz-se necessário a reforma da educação, visando sua adequação ao novo momento de reestruturação da sociedade capitalista ao mesmo tempo em que serve como instrumento para sua perpetuação.

Na perspectiva conservadora, as políticas educacionais devem estabelecer relações “entre os sistemas educacional, de capacitação e de investigação científico-tecnológica entre si, bem como as relações destes com o sistema produtivo” (CEPAL. UNESCO. MEC, 1993, *texto em html*). Por isso, as reformas políticas na área educacional deverão levar em conta

[...] uma institucionalidade do conhecimento aberta às expectativas da sociedade; assegurar o acesso universal aos códigos da modernidade; respeito ao impulso à criatividade no acesso, na difusão e na inovação em matéria científico tecnológica; políticas dirigidas à responsabilização na gestão educacional, e; finalmente, políticas voltadas para a cooperação regional e internacional no campo da educação e do conhecimento (CEPAL. UNESCO. MEC, 1993, *texto em html*).

A marca mais evidente de implementação da contrarreforma na educação a partir dos pressupostos da contrarreforma do Estado foi a expansão da iniciativa privada

¹⁴ Mais recentemente foi incluído o pilar “aprender a empreender” que tem sido um dos mecanismos de governabilidade para controlar as possíveis tensões frente ao desemprego estrutural e o aumento da pobreza.

As atribuições relacionadas à capacidade de responsabilização na gestão educacional podem ser entendidas a partir da capacidade do gestor de

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

Sendo assim, o gestor escolar contribuirá com a ideia de que a educação para o século XXI deve ser capaz de promover o desenvolvimento do espírito humano, a competência para resolver problemas e ter um espírito criativo e flexível para enfrentar os desafios colocados pela reestruturação da sociedade, e adequar-se à nova racionalidade imposta pela pós-modernidade.

A marca mais evidente de implementação da contrarreforma na educação a partir dos pressupostos da contrarreforma do Estado foi a expansão da iniciativa privada, que nos anos recentes da sociedade capitalista brasileira, passa a dar direção às políticas educacionais por meio dos empresários, organizados no movimento *Todos Pela Educação*, que afirmam ser capazes de solucionar os problemas da educação que o Estado não soube resolver.

Materialização da contrarreforma do estado na educação: todos pela educação na pátria educadora

No âmbito da Educação, a eleição do Partido do Trabalhadores suspirou, para alguns, esperanças de, pelo menos, retomar o protagonismo do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), espaço de luta criado por entidades sindicais, acadêmicas e movimentos sociais combativos¹⁵ para disputar os encaminhamentos políticos dos anos 1980-90 – a constituinte e a reforma

¹⁵ Composição do FNDEP: Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional da Educação (ANDE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-Administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (FASUBRA), Associação Nacional dos Profissionais da Administração Educacional (ANPAE), Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), União Brasileira dos Estudantes Secundários (UBES), União Nacional dos Estudantes (UNE), Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT), Central Única dos Trabalhadores (CUT) e Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

da educação brasileira¹⁶. Como também resgatar o conteúdo do Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira, outra iniciativa do FNDEP. Segundo Bollmann (2010), esse Fórum inaugurou “um processo inédito de elaboração de projetos de lei, com uma metodologia participativa para construir suas proposições para a educação brasileira” (p. 657).

Vale lembrar a força política dos grupos sociais que compuseram o FNDEP nesse período. Muitos avanços foram conquistados, porém, em meio a manobras políticas e a um porvir de estrangulamento dessas forças com vários mecanismos de controle que curvaram, mais especificamente, os trabalhadores da educação aos ditames da produtividade, competitividade e meritocracia. Contudo, a virada poderia vir com a eleição de Lula no final de 2002. Um novo “bloco no poder” (POULANTZAS, 2000) foi constituído.

No entanto, passado o primeiro governo sem encaminhar reformas estruturais e passando ao largo do polêmico PNE 2001-2010 do governo anterior, em 2007, o então Ministro da Educação, Fernando Haddad, apresenta o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Com nítida aliança com a agenda dos empresários organizados no *Todos Pela Educação* (TPE), o PDE foi lançado oficialmente por meio do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, Decreto nº 6.094/2007. Este abriga quase a totalidade dos programas desenvolvidos pelo MEC, expondo princípios políticos pedagógicos que sinalizam para a crescente hegemonia dos setores ligados ao capital financeiro, como o Itaú Unibanco Holdings S.A., e ao capital industrial exportador de commodities, como o Grupo Gerdau e a Fundação Vale, entre outros grandes empresários sócios-mantenedores da organização empresarial TPE.

Desde então, o empresariado organizado no TPE, bem como, entidades sociais e outras empresas parceiras, vêm ocupando vários espaços nos aparelhos do Estado e nas instâncias de poder dos entes federados – redes públicas de ensino federal, estaduais e municipais. Artificio que consolida a “união pessoal”¹⁷ em torno de ações direcionadas à determinação de aspectos da organização escolar, do conteúdo, do trabalho docente, da prática pedagógica e dos objetivos educacionais, dentro dos princípios da meritocracia e responsabilização individual.

É importante destacar que o conteúdo que permeia os projetos pedagógicos das parcerias público-privadas com setores empresariais tem como alicerce os princípios de responsabilização unilateral, meritocracia e privatização¹⁸. Estes

16 O FNDEP teve papel central na luta pela educação pública no processo de elaboração da Constituição Federal de 1988 – quando pela primeira vez a educação é proclamada como direito – e, posteriormente, com o Projeto Original de LDB, nº 1.258/88.

17 Trata-se de um conceito elaborado por Lenin para indicar a relação Estado e capital no capitalismo monopolista, tendo em vista a relação orgânica entre bancos e indústrias, bem como entre estes e os governos, com representantes ocupando Conselhos empresariais e de governo. Nas palavras de Lenin: “A ‘união pessoal’ dos bancos e das indústrias é completada pela ‘união pessoal’ de uns e outros com o governo” (LENIN, 2005, p. 41).

18 Ver as críticas de Luiz Carlos Freitas sobre os “reformadores empresariais”. Ver: <http://avaliacaoeducacional.com/author/freitaslc/>.

trazem grandes implicações no âmbito do trabalho docente: ao expropriar seu conhecimento profissional engessando sua autonomia pedagógica por meio do apostilamento dos conteúdos escolares; ao acirrar a competitividade entre eles e entre escolas, esvaziando o caráter solidário da categoria, entre outras. Trazem, assim, implicações em relação à formação humana dos alunos, uma vez que parte significativa dos projetos pedagógicos realizados em parcerias tem caráter focalizado e compensatório.

O que seria aprimorar um documento que defende a primazia do mercado para regular a esfera social e administrar a “questão social”?

Hoje, nas redes públicas de educação básica é ofertada uma variedade de propostas pedagógicas, conforme localidade e público que atente. Também, no interior das unidades escolares, ofertam-se projetos especiais focados nos alunos que não apresentam bom desempenho escolar, geralmente, com conteúdo aligeirados e tempo de formação reduzido¹⁹, o que materializa um processo de aprofundamento da segregação dos sistemas educacionais, entre e intra escolar.

Diante desse quadro e com a pressão exercida por algumas entidades acadêmicas e sindicais, em 2009, ainda na gestão de Fernando Haddad, foi criada a Conferência Nacional de Educação (CONAE), com a finalidade de conduzir uma ampla discussão sobre a constituição do Sistema Nacional de Educação e a elaboração do novo Plano Nacional de Educação, inclusive com a participação de todas as redes públicas de ensino. Em 2010, a I CONAE apresenta o documento elaborado e, em seguida, o MEC cria o Fórum Nacional Educação (FNE-Estado)²⁰.

O FNE-Estado participou de todas as audiências públicas do Congresso Nacional, inclusive com expositores, divididas nas seguintes temáticas: 1) Qualidade

¹⁹ Busca-se compensar o atraso escolar com metodologias de “aceleração” do conhecimento ou de correção de fluxo idade série, como vem sendo implementadas pela Fundação Roberto Marinho e o Instituto Ayrton Senna.

²⁰ Instituído pela Portaria nº 1.407/2010, “para debater, avaliar o andamento e contribuir para a melhoria do Projeto de Lei 8.035-2010, em tramitação no Congresso Nacional”. Composição do FNE-Estado: Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (Abruc); Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (Abruem); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped); Campanha Nacional pelo Direito à Educação (CNDE); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos relacionados à Educação dos Afro-brasileiros (Cadara); Confederação Nacional das Associações de Pais e Alunos (Confenapa); Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee); Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag); Confederação Nacional do Comércio (CNC); Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif); Conselho Nacional de Educação (CNE); Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); Federação de Sindicatos de Trabalhadores de Universidades Brasileiras (Fasubra); Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino Superior (Proifes); Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE); Ministério da Educação (MEC); Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (Sinasefe); Sociedade

da educação; 2) Expansão e universalização da educação; 3) Financiamento da Educação; 4) Educação especial e inclusiva e 5) Ensino Técnico Profissional; com o “recorde histórico de 2.915 emendas” (FNE, 2014).

No entanto, em Nota nº 21, datada de 24 de janeiro de 2014, o FNE-Estado declara que o PNE em trâmite no Congresso é um retrocesso e “reitera a necessidade de respeito ao direito da sociedade civil, garantindo, constitucionalmente, à participação democrática na discussão sobre o referido Projeto de Lei” (FNE, 2014). Nesse clima de tensão, a II CONAE que seria realizada em janeiro de 2014 foi suspensa pelo MEC, voltando somente em novembro, posteriormente à aprovação do PNE 2014-2020 (Lei 13.005/2014), em julho de 2014, e às eleições para a presidência. Para que foi, então, a “ampla mobilização”?

Após o longo enfrentamento junto aos parlamentares e a crítica de que o PNE aprovado era um retrocesso, as entidades do FNE-Estado se debruçaram na análise do documento a fim de identificar pontos positivos e negativos.

De acordo com COLEMARX.ADUFRJ:

Parte significativa dos movimentos sindicais e de diversas ONGs, recusando uma análise do Plano em sua totalidade, optou pelo pior método de análise de uma lei, desmembrando os artigos um a um, discriminando os artigos (ou até mesmo parte destes) positivos e negativos e concluindo que, como predominavam os aspectos positivos, as entidades sindicais e as ONGs deveriam lutar pela melhoria de um ou outro aspecto do Plano, sem questionar o seu significado geral para a educação pública brasileira (COLEMARX.ADUFRJ, 2014, p. 6).

Nesse sentido, entendemos que a criação da CONAE e do FNE-Estado, além de apagar o processo histórico de luta das Conferências Nacionais de Educação da sociedade civil e do FNDEP, obscureceu um movimento que emergia para retomar o protagonismo combativo deste. Como pode ser identificado na composição dos FNDEP e FNE-Estado, grande parte das entidades sindicais e acadêmicas optou por permanecer na disputa por dentro dos aparelhos de Estado, assumindo possibilidades de avanços e retrocessos; num jogo de conciliação do possível dentro da ordem e em contraposição à hegemonia empresarial. Que ganhos tivemos com essa tática se o conteúdo privatista foi mantido?

Outro fato importante ocorreu em 2015. O MEC, o FNE-Estado e a comunidade acadêmica são surpreendidos com o documento *Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico* como obra de construção nacional (SAE, 2015), elaborado pelo, então, Ministro de Estado da Secretaria de Assuntos Estratégicos, Mangabeira Unger, a pedido da Presidente Dilma Rousseff. Conforme expresso

Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes); União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e União Nacional dos Estudantes (Une) (BRASIL.MEC, 2010).

no referido documento, a educação é um dos fatores fundamentais para a nova proposta de desenvolvimento da “nação”; um projeto político de longo prazo, de Estado, e não de governo: “O esforço para qualificar o ensino público surge no Brasil dentro de contexto maior: a construção de nova estratégia de desenvolvimento nacional” (SAE, 2015, p. 4). “Eis a ‘nova’ estratégia de desenvolvimento ‘produtivista incluyente’: abrir possibilidades de ‘ampliação produtiva’ (ampliação de acumulação de capital) com ajuste na capacitação da força de trabalho conforme demanda desses novos setores, criando, nesse sentido, oportunidades também para os trabalhadores ‘ficarem de pé’” (MOTTA, 2015).

Algumas entidades que compunham o FNE-Estado reagiram de imediato, a exemplo da Anped que em documento veiculado em seu site propõe a criação de um Fórum para discutir o documento e manifesta estranhamento:

Manifestamos estranhamento, desta associação, da chegada a público de um documento que pretende ser orientador da política do governo federal nos próximos quatro anos, sem nenhuma discussão prévia deste com o Fórum Nacional de Educação (FNE), principal interlocutor hoje dos debates em torno da construção das políticas públicas educacionais (ANPED, 2015, *texto em html*).

A chamada da Anped para compor um novo Fórum a fim de discutir o documento da SAE, Pátria Educadora, além de colocar o FNE-Estado como “principal interlocutor”, mesmo depois de tantas regressões manobristas, ainda acende a possibilidade de aprimorar o documento. Nesse sentido, questionamos: O que seria aprimorar um documento que defende a primazia do mercado para regular a esfera social e administrar a “questão social”?

E aqui nos coloca a reflexão sobre a via de contenção da contrarreforma operada pelo Estado sob a direção política e cultural do empresariado, num quadro que indica muitas derrotas. A permanência da opção tática de contrapor o empresariado e o documento da SAE disputando por dentro do aparelho do Estado não deveria ser repensada?

Indicando possibilidades

Frente ao quadro de derrotas no âmbito das políticas públicas de educação das últimas décadas e o cenário que desponta com a mudança de governo e o protagonismo de grupos sociais que expressam o retrocesso do retrocesso, consideramos fundamental repensar a tática para conter a contrarreforma operada pelo Estado e pelos grandes empresários organizados, por meio de suas trincheiras e ocupações na aparelhagem estatal. Bem como a opção de compor o FNE criado pelo governo e exercer o papel de “principal interlocutor” do MEC e

mediador entre este e a sociedade civil, em caráter conciliador e não de confronto, como fora o FNDEP, uma vez que a derrota da classe trabalhadora tem sido no campo dos direitos sociais.

Nesse sentido, entendemos, à luz de Gramsci, que o processo de disputa, ressaltamos, que se realiza na sociedade civil por meio dos aparelhos privados de hegemonia, não deve priorizar o âmbito estatal-corporativo. Mas, principalmente, o âmbito ético-político. Isso exige que façamos uma análise de como as forças sociais brasileiras estão conduzindo esse processo, diante de uma conjuntura em que a grande política tem se realizado por meio da pequena política, por interesses patrimonialistas e clientelistas do “toma lá, dá cá”. Para Gramsci: “[...] é grande política tentar excluir a grande política do âmbito interno da vida estatal e reduzir tudo a pequena política” (GRAMSCI, 2000, p. 21).

Estamos diante de uma conjuntura que nos amarga dia a dia, nos decepciona, nos deixa estarelecidos. Contudo, não devemos temer o conflito e o confronto. Para Florestan Fernandes, são o conflito e o confronto entre as classes sociais que dinamizam o capitalismo. A autocracia burguesa local ao reprimir e tentar anular esse conflito e esse confronto acaba por cercear as transformações, mesmo as que são próprias do desenvolvimento capitalista.

Sem dúvida a educação pública universal, gratuita, laica e unitária é central nesse processo, pois se estava agonizando, hoje sua morte é anunciada. E fica a lição de Gramsci: a luta deve ser encaminhada no âmbito ético-política e travada na sociedade civil.

Estamos diante de uma conjuntura que nos amarga dia a dia, nos decepciona, nos deixa estarelecidos. Contudo, não devemos temer o conflito e o confronto.

REFERÊNCIAS:

- ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. 165 p.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 9. ed. São Paulo: Cortez; Campinas (SP): UNICAMP, 2003.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Fórum ANPEd Debate abre com discussão sobre o documento “Pátria Educadora” [...]**. 2015. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/news/forum-anped-debate-abre-com-discussao-sobre-o-documento-patria-educadora-participe>>. Acesso em: 26 jan. de 2016.

- BOLLMANN, Maria da Graça N. Revendo o Plano Nacional de Educação: Proposta da Sociedade Brasileira. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: CEDES, V. 31, n. 112, p. 657-676, jul-set, 2010.
- BRASIL. CASA CIVIL. **Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007.
- _____. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: 2007.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Documento Final (CONAE)**. 2010. Disponível em: < [http://conae.mec.gov.br / images/stories/pdf/pdf/documentos/ documento_final_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf)>. Acesso em: 26 jan. de 2016.
- _____. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Versão Acrescida. Brasília: MEC, 1993.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Os primeiros passos da reforma gerencial do Estado de 1995**. Trabalho escrito para ser publicado em livro organizado por Maria Ângela d’Incao. 2008. Disponível em: <[http://www.resserpereira.org.br/papers /2008/08.13. Primeiros. Passos ReformaGerencial.pdf](http://www.resserpereira.org.br/papers/2008/08.13.Primeiros.Passos.ReformaGerencial.pdf)>. Acesso em: 06 jan. de 2009.
- _____; GRAU, Nuria Cunill. Entre o Estado e o Mercado: o público não-estatal. In: _____. (Orgs.). **O público não-estatal na reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1999, p. 15-48.
- COLETIVO DE ESTUDOS EM MARXISMO E EDUCAÇÃO (COLEMARX). ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UFRJ (ADUFRJ). **PNE 2010: notas críticas**. Rio de Janeiro: ADUFRJ, 2014.
- COMISSÃO ECONÔMICA PARA A AMÉRICA LATINA E O CARIBE (CEPAL). ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. 1993. OTTONE, Ernesto (uma visão sintética). MEC/INEP: Brasília (DF), 1993. Disponível em: < [http://www.dominiopublico.gov.br/ download/texto/me001682.pdf](http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001682.pdf)>. Acesso em: 17 maio de 2015.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- DELORS, Jacques (Org.). **Educação um tesouro a descobrir: Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1996)**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2001.
- EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. Tradução de Elisabeth Barbosa. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO (FNE). **Nota Nº 1. Brasília, 29 de março de 2011**. Disponível em: <>. Acesso em: 06 abril de 2013.

- _____. **Nota Nº 21, Brasília, 24 de janeiro de 2014.** Disponível em: <>. Acesso: 03 março de 2014.
- FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade.** Tradução de Luciana Carli. Rio de Janeiro: Editora Artenova, 1977.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986 (Coleção Educação Contemporânea).
- _____. Reformas educativas e o retrocesso democrático no Brasil nos anos 90. In: LINHARES, Célia (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha.** São Paulo: Cortez, 2001a, p. 57-80.
- _____; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do Capital.** 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001b.
- GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985).** São Paulo: Cortez, 2005.
- GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, notas sobre o Estado e a política.** Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co-edição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, v. 3.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** 14ed. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2005.
- HAYEK, Friedrich August Von. **O caminho da servidão.** Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1994.
- LENIN, Vladimir Ilyich. **O imperialismo, etapa superior do capitalismo.** 3. ed. São Paulo: Centauro, 2005.
- MACEDO, Jussara Marques de. Gestão do trabalho docente no século XXI: do capital humano ao capital intelectual. **Revista da FAEEBA.** Salvador, vol. 21, nº 38 (jul./dez.) 2012. Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus I, 2012, pp. 41-55.
- _____. **A mundialização do capital e seus reflexos nas políticas de formação de professores no período 1990-2010.** 2011. 2 v. 494 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2011.
- MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MOTTA, Vânia Cardoso. **A agonia da educação pública no Brasil.** Disponível em: <<http://blogjunho.com.br/category/vania-motta/>>. Acesso em: 07 ago. de 2015.
- _____. **Ideologia do capital social: atribuindo uma face mais humana ao capital.** Rio de Janeiro: EDUERJ/FAPERJ, 2012.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **O empresariamento da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990.** São Paulo: Xamã, 2002.
- _____. **Brasil ano 2000: uma nova divisão de trabalho na educação.** Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza.** Petrópolis (RJ): Vozes, 2000.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

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

SECRETARIA DE ASSUNTOS ESTRATÉGICOS (SAE). **Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional.** Brasília: SAE, 2015.



OS INVESTIMENTOS EM EDUCAÇÃO PARA SUA DEMOCRATIZAÇÃO

Financiamento da educação

O Plano Nacional de Educação, aprovado no ano de 2014 e com vigência até 2024, longe de ser aquele proposto no âmbito da CONAE, consolida uma série de ataques à educação pública, traduzindo nos dispositivos de financiamento um mecanismo central de esvaziamento da concepção pública na oferta do direito à educação, bem como de transferência de recursos governamentais para a iniciativa privada através de grandes programas já em funcionamento como o Programa Universidade para Todos (Prouni), Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), dentre outros, além de consolidar as parcerias público-privadas, onde as instituições passam a ser gerenciadas pela iniciativa privada mantendo-se o seu financiamento público. A mudança de presidente ocasionada por um turbulento e nebuloso processo não significou reorientação destas diretrizes, ao contrário, ao que tudo indica, estas contrarreformas continuarão se aprofundando, agora em ritmo mais acelerado. No entanto, antes de iniciarmos a análise do PNE e de outras medidas subsequentes, cabem alguns esclarecimentos sobre a forma como se organiza o financiamento da educação básica no Brasil.

Um primeiro destaque a ser feito diz respeito a ínfima participação do governo federal no financiamento da educação brasileira no âmbito do pacto federativo e do regime de colaboração entre os entes federados (União, Estados, Distrito Federal e municípios). Se por um lado o governo federal é o ente que mais arrecada em impostos, por outro é também o que menos se responsabiliza com a educação, por meio do papel suplementar conferido ao governo federal, segundo a Constituição Federal de 1988, quadro que permanece inalterado pelo PNE. Outro ponto consagrado na Carta Constitucional é a de que os recursos vinculados da educação – aqueles que devem ir obrigatoriamente para o financiamento da oferta deste direito – são estipulados em 18% para a União. No entanto, este valor é calculado apenas em cima dos impostos arrecadados e estes não correspondem a totalidade de tributos e taxas recolhidas pelo governo. As contribuições, importante forma de arrecadação, permanecem fora deste cálculo. Segundo o Orçamento Geral da União de 2014¹, o total de receitas arrecadadas pela

¹ Disponível em: <http://www.portalttransparencia.gov.br/receitas/consulta.asp?idHierarquiaOrganizacao=1&idHierarquiaDetalhe=0&idDirecao=1&idHierarquiaOrganizacao=1&idHierarquiaDetalhe=0&Exercicio=2014> (acessado em 01/10/2-15 as 10:20)

União foi de R\$ 2.238.439.698.780,23. Deste montante, R\$ 399.932.671.025,41 foi obtido através de impostos e dele será extraído os 18% que se destinam para a educação. No entanto, o valor arrecadado através das contribuições totaliza R\$ 670.990.425.043,77, superando os impostos em quase 300 bilhões de reais. Esta última arrecadação – de maior volume – **NÃO** entra no cálculo dos recursos vinculados a educação pública. Este cenário muda quando se trata de estados e municípios onde os impostos correspondem a grande parte do orçamento. Em resumo, a maior parte daquilo que é arrecadado pela União não entra no cálculo de receitas a se destinar a educação, segundo a redação da Carta Constitucional.

Como se não bastasse este quadro tenebroso, a educação ainda sofreu sérios ataques orçamentários, em vistas de se manter a chamada meta fiscal.

Como se não bastasse este quadro tenebroso, a educação ainda sofreu sérios ataques orçamentários, em vistas de se manter a chamada meta fiscal. Diante do déficit público e da política de contenção de gastos (sociais, maioritariamente) realizadas, o governo Dilma Rousseff, anunciou, no início de 2016, dois cortes subsequentes da educação, totalizando um contingenciamento de recursos da ordem de R\$ 6 bilhões de reais para a área. Este corte foi parcialmente reduzido pelo governo interino de Michel Temer, em 25 de maio de 2016.

No entanto, a mudança no comando do Poder Executivo não significou reversão no quadro de desmonte da educação pública; ao contrário: dá fortes indícios de agravamento deste processo. Duas medidas fundamentais, propostas pelo novo governo, irão precarizar ainda mais a situação da educação pública brasileira. Primeiramente, a Desvinculação de Receitas da União (DRU) volta a atingir a educação em novo texto aprovado em agosto de 2016 no Senado. A Proposta de Emenda Constitucional 04/2015 propõe o aumento do percentual de desvinculação de 20% para 30% e, ainda, estende este mecanismo para estados, Distrito Federal e municípios, nestes com a ressalva de que as receitas de saúde e educação não podem ser alvo desta desvinculação, mas esta restrição não está presente no caso da União. A Desvinculação de Receitas da União foi outro mecanismo criado por FHC com o intuito de conter os gastos sociais e cumprir com o objetivo de manter o pagamento das dívidas e seus juros em dia. Com isto, o governo determinou que 20% das receitas vinculadas da União poderiam ser alocadas em outras áreas. Isto ocasionou que, na prática, o governo não deveria se responsabilizar mais por 18% dos impostos para a educação e sim com apenas 14,4% (80% de 18%). A PEC 04/2015 propõe que a desvinculação seja de 30%, ou seja, 70% de 18%, o que reduziria o investimento mínimo da educação para 12,6% dos impostos arrecadados.

A outra medida proposta pelo governo Michel Temer foi o fim do princípio da vinculação de recursos, previstos na CF-1988. É importante notar que o processo de vinculação de recursos para as áreas sociais e, em especial, a educação, desde

que foram implementadas, no primeiro governo Vargas, foram sublimadas das Cartas Constitucionais do Estado Novo e da Ditadura empresarial-militar que tomaram o poder em 1964. Nestes dois períodos de governos declaradamente autoritários, o fim da vinculação foi instituída. A proposta consubstanciada no Projeto de Emenda Constitucional 241/2016 de autoria do Poder Executivo, assinado pelos Ministros Henrique Meirelles (Fazenda) e Dyogo Henrique de Oliveira (Planejamento) propõe a quebra do princípio da vinculação de recursos pelo período de vinte anos e congela qualquer acréscimo de recursos pelo mesmo período. Ela determina que os recursos na área da educação sejam calculados a partir dos recursos dotados no ano anterior, corrigido pela inflação oficial. Neste sentido, os recursos previstos para 2017 serão os mesmos do que 2016, corrigidos tão somente pela inflação. Se esta proposta vier a ser aprovada (o que é bastante provável) este quadro perdurará pelos próximos 20 anos.

Além dos recursos vinculados à educação, outra fonte de financiamento é o salário-educação, que fora criado como uma contribuição de empresas através da sua folha de pagamento e teria como finalidade custear a educação dos funcionários dessas empresas e, posteriormente, de seus dependentes. Nestes termos, inicialmente, os recursos do salário educação acabaram por custear uma série de bolsas no ensino privado, convertendo-se em importante estratégia de mercantilização do ensino, dragando quantidade considerável de recursos para a iniciativa privada. Outra opção possível seria a empresa optar em organizar a sua própria escola, como foi o caso, da Fundação Bradesco, a título do pagamento desta contribuição.

Atualmente, o salário-educação se divide em 3 cotas-partes principais: 30% do montante são destinados aos municípios; outros 30% são direcionados aos estados; e outros 30% são retidos na União, que repassam este montante aos estados e municípios sob a forma de variados projetos e programas. Os 10% restantes ficam retidos no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), à título de custas operacionais.

Outra importante fonte de financiamento da educação é o FUNDEF/FUNDEB² que fora inicialmente criado no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) sob a lógica do ajuste fiscal, da contrarreforma do Estado e, por conseguinte, da contenção de gastos em sintonia com o projeto neoliberal e que significou, na prática, mais uma economia do governo federal com a educação fundamental. Nos primeiros sete anos do fundo (1998-2004) houve uma economia de aproximadamente 25 bilhões de reais³ devido à diferença entre o que deveria ter sido investido segundo a determinação legal e aquilo que, na

² O FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) vigorou entre os anos de 1997 (no caso do Pará, os demais estados ingressaram no fundo no ano seguinte) e 2006 e foi substituído pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) ainda em vigor.

³ Dados disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/relatorio2003.pdf> (acessado em: 01/10/2015 às 12:34).

prática, foi aplicado. O FUNDEB, fundo que foi criado em 2006, no mandato de Lula da Silva (2003-2010) segue a mesma lógica de focalização de recursos em uma área específica (antes o ensino fundamental, agora a educação básica) e de otimização dos gastos. Além disso, este fundo era coerente com a lógica privatista pois mantém dispositivos de transferência de recursos públicos para a iniciativa privada.

Mais uma fonte de financiamento para a educação – criada em setembro de 2013, como uma contra resposta de um dos principais reclames das manifestações de junho daquele ano e bastante festejada pelo governo Dilma Rousseff e seus aliados – é a que destina parcela dos royalties de petróleo do pré-sal para a educação. Conforme a Agência Nacional de Petróleo, o Fundo Social para a educação e saúde, cuja receita provém dos royalties, alcançaram o total de R\$ 33 bilhões em 2013. 75% destes royalties serão destinados à educação (totalizando R\$ 25 bilhões, equivalente a 0,5% do PIB). Embora a tendência desta rubrica seja de crescimento, este é incerto, pois o mercado de commodities – como o petróleo – é suscetível às variações econômicas e não indica que será muito expressivo nos próximos anos de vigência do novo PNE, em virtude da crise de financiamento na Petrobras e da forma lesiva como foram feitos os leilões como os de Libra, pois os royalties incidem somente sobre 15% do petróleo extraído.

Ainda segundo o novo PNE, a meta orçamentária a ser atingida é de 10% do PIB até 2024. Se por um lado não há consenso se a meta estipulada seria suficiente para o alcance dos objetivos do plano, por outro, alguns pontos nevrálgicos se apresentam. O primeiro relaciona-se em atrelar o investimento da educação ao PIB, pois desconsidera as crises cíclicas e estruturais da economia. Isso significa que em tempos de desenvolvimento econômico e crescimento do PIB mais recursos seriam destinados à educação. No entanto, em tempos de retração econômica (como a que vivemos atualmente) e de conseqüente decréscimo do PIB, a educação teria disponíveis menos recursos. Além disso, esta meta indexada pelo PIB inclui os investimentos privados na educação. Ora, diante da crescente transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, ao mesmo tempo em que a educação pública é vítima de sucessivos cortes, é possível vislumbrar a maneira pela qual este governo pretende privilegiar o investimento da educação, qual seja, através do fortalecimento da iniciativa privada.

Outro problema no Brasil relaciona-se ao pagamento dos juros da dívida pública, posto que transfere parcela significativa do fundo público para o setor financeiro, especialmente ligado aos núcleos hegemônicos do capital. Segundo estudos realizados pela Auditoria Cidadã da Dívida⁴: a rolagem da dívida consumiu até 31 de dezembro de 2015 aproximadamente R\$ 962 bilhões, equivalente a 42% das receitas da União e, a despeito da sangria de recursos, de uma dívida que segue crescendo, ultrapassando R\$ 4 trilhões (dívida interna de 3,936

⁴ Dados relativos ao Dividômetro, retirado em <http://www.auditoriacidada.org.br/entenda-os-numeros-do-dividometro-e-do-estoque-da-divida/>, (consultado em 05.02.2016)

trilhões e dívida externa 545,3 bilhões). Ante este quadro dramático de prioridade orçamentária para o pagamento de títulos da dívida, posto que as consequências são mais perversas para os setores explorados da população, temos a necessidade de dissecar, por meio de auditoria, o processo de endividamento do país e tornar pública a sua natureza de classe pró-sistêmica, que absorve parte relevante dos recursos nacionais em prol do rentismo e nega receitas para direitos sociais como educação ou saúde, que sob o imperativo do capital tem se convertido em serviços comercializáveis e, portanto, objeto de especulação e lucratividade.

Mais um mecanismo de desvio de recursos tem sido as desonerações fiscais para a grande indústria, que sob outra perspectiva também é responsável pela diminuição da capacidade de investimento da União na educação. Estimativas conservadoras apontam que as desonerações de impostos ultrapassavam R\$ 80 bilhões em 2008, o que significava que, de cada R\$ 100,00 cobrados pelo fisco, R\$ 16,5 foram objeto de renúncia fiscal. Desde então, os governos Lula e Dilma manejaram os efeitos do agravamento da crise em prol do capital, concedendo isenções e renúncias fiscais da ordem de R\$ 100 bilhões em 2013 (equivalente a 2,0% do PIB), sem contar os Estados, que alcançam cerca de R\$ 55 bilhões. Todos os tributos não pagos, inscritos na dívida ativa da União, ultrapassam R\$ 1 trilhão e 300 milhões (Sindicato Nacional dos Procuradores da Fazenda-Sinprofaz). Além disso, segundo este mesmo sindicato⁵, a sonegação de impostos no Brasil, em 2015 atingiu a marca de R\$ 420 bilhões de reais, algo equivalente a mais de 8% do PIB daquele ano e maior do que o orçamento destinado a saúde, educação e previdência.

Não é difícil concluir, portanto, que o PNE em suas questões gerais e aquelas relativas ao financiamento especificamente apresentem uma série de problemas. O primeiro não é consenso que os recursos atuais sejam suficientes para o alcance das metas prescritas no PNE. Segundo, que a indexação no PIB pode significar diminuição de recursos de um ano para o outro de acordo com o caminhar da economia. Terceiro, como o PIB engloba também o investimento privado em educação e a tendência dos governos federais tem sido privilegiar a iniciativa privada, não é ilusório imaginar que o setor privilegiado pelo PNE não seja a educação pública e sim a sua contínua privatização e mercadorização (mesmo que o financiamento seja público, aos moldes das parcerias público privadas). Quarto, o PNE não deixa clara a origem dos novos recursos para a educação fazendo menção aos royalties do petróleo que, como visto, são insuficientes para o alcance das metas propostas. Além disso, a manutenção das políticas neodesenvolvimentistas que apostam no

Mais um mecanismo de desvio de recursos tem sido as desonerações fiscais para a grande indústria, que sob outra perspectiva também é responsável pela diminuição da capacidade de investimento da União na educação.

⁵ Retirado de: <http://www.jb.com.br/economia/noticias/2015/10/22/em-2015-sonegacao-de-impostos-chega-a-r420-bi-no-brasil/>, (consultado em 6.02.2015)

pagamento integral e incontestado dos juros da dívida pública, na leniência a sonegação de impostos e na contínua desoneração de impostos, às grandes indústrias, continuarão representando dificuldades na plena oferta dos direitos sociais, incluso (mas não exclusivamente) a educação.

Ampliação e Democratização por meio da financeirização

Apresentados os fatos, a análise sobre as políticas educacionais no tempo presente indica um processo de mercantilização sem precedentes e ressignificação das concepções da relação entre o público e o privado. Este processo não pode ser apartado das discussões gerais sobre o aspecto central e atual do capitalismo sob a liderança do setor financeiro. Este setor tem atuado em um conjunto de segmentos objetivando o aumento da lucratividade, o que inclui setores como saúde, educação, previdência por regime de capitalização, entre outros.

O PNE é apresentado como um plano comprometido com a democratização e a inclusão dos excluídos do acesso as oportunidades educacionais, entre elas o ensino técnico e tecnológico e superior. No entanto, para a consecução destes objetivos, o caminho traçado pelo Plano é a ressignificação da ideia de público. Não é novidade que historicamente a relação público-privado no campo do ensino superior no Brasil foi favorável à mercantilização. A expansão do acesso e a reclamada democratização do ensino superior no Brasil sempre foram estabelecidas como um processo às avessas, onde o segmento privado foi privilegiado pelo Estado, tanto em políticas educacionais que permitiram avanço deste segmento (reformas na legislação, incentivos fiscais, financiamento do egresso por bolsas, entre outros) como pelo próprio processo de sucateamento das universidades públicas, mediante corte de recursos, financiamento via editais, entre outros.

O plano prevê, por exemplo, que os 40% da expansão das matrículas públicas nas universidades se darão através da consolidação das metas do REUNI (na perspectiva da massificação nos moldes dos *community colleges*), prevendo investimento apenas para a “otimização” do que já existe nas universidades públicas, além de sua expansão para as universidades estaduais e municipais (estratégia 12.18). Entre as medidas de otimização dos recursos existentes, a oferta de vagas noturnas, na elevação da taxa de conclusão média para 90% e na elevação da relação de 18 estudantes para 1 professor.

Já os 60% da expansão que estão sob a responsabilidade do setor privado serão efetivados a partir da ampliação da verba pública para compra de vagas nas instituições privadas de ensino e contará com a expansão e redução de exigências para o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) (estratégia 12.6). Além disso, o investimento público na compra de vagas prevê direcionar esta política a estudantes matriculados em cursos de licenciatura cujos estudantes poderão amortizar a dívida com a docência efetiva na rede pública de educação básica (estratégia 15.2).

A análise das políticas de expansão, inclusão e democratização no campo da educação tem indicado um processo crescente de financeirização. O que chamamos de financeirização é o processo pelo qual o setor financeiro (bancos, fundos de pensão, fundos de investimentos, fundos mútuos, etc) tornou-se a fração mais poderosa do capitalismo, especialmente com o endividamento dos Estados-nação nos anos 1980 e a construção da chamada economia da dívida. Nos anos 1990 o setor financeiro ganha vigor a partir das bolsas de valores, quando compram parte dos ativos de grupos industriais.

Com efeito, os bancos seguem sendo os principais representantes do setor financeiro. Todavia tem crescido de forma impressionante a atuação dos fundos (pensão, mútuos e de investimentos) e hoje são responsáveis pelas altas taxas de lucros. Trata-se de somas expressivas de recursos que são investidos no setor industrial ou de serviço e que, posteriormente, retornam aos investidores na forma de lucro. Vale indicar que este lucro só é possível mediante o aumento da exploração do trabalho e da taxa de mais-valia que são evidentes em políticas de reestruturação administrativa, de demissões, de corte de investimentos públicos provocando o retorno do investimento e do lucro decorrente do processo de forma “limpa” ao investidor.

As políticas governamentais, tais quais PROUNI e FIES, colocam este tipo de negócio em outro patamar, promovendo a intenção de investidores em abrirem seus capitais na bolsa de valores e iniciando outro patamar de mercantilização, provocando mudanças substantivas no “mercado de ensino superior” por meio da compra de instituições de ensino de menor tamanho, iniciando um amplo processo de fusões e aquisições que constroem corporações gigantes no setor; do anúncio das fusões destas grandes corporações, cujo exemplo mais expressivo foi a Kroton-Anhaguera, no qual surgiu a maior empresa educacional do mundo.

Este processo não se realiza unicamente no marco da propaganda neoliberal da ideologia do livre mercado, mas se constrói com a necessária associação do Estado brasileiro, que autorizou esta fusão, reconhecendo e legitimando um processo de mercadorização do ensino superior, o que acentua a concepção de educação como mercadoria comercializável e não a concepção de educação pública, gratuita e de qualidade, como direito e princípio constitucional.

Diferentemente da definição dos percentuais predefinidos para a graduação, na pós-graduação *stricto sensu* a ampliação das matrículas é apresentada em números absolutos: atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores. A estratégia 14.1 estabelece o financiamento dessa expansão pelo Estado (por intermédio das agências de fomento), novamente, como na graduação, não diferenciando as instituições públicas e as organizações de ensino privadas.

A análise das políticas de expansão, inclusão e democratização no campo da educação tem indicado um processo crescente de financeirização.

Explicitando a opção pelo apoio ao setor privado-mercantil, o PNE amplia o FIES para o financiamento estudantil também na pós-graduação (estratégia 14.3). No caso das públicas, afirma o propósito de ampliar a pós-graduação nas novas instituições e nos novos campi criados pelo REUNI (estratégia 14.6). O PNE indica o que compreende como pós-graduação *stricto sensu*, ao incentivar a formação por meio da utilização do ensino a distância (estratégia 14.4). Outra Proposta de Emenda Constitucional PEC (395/2014), aprovado pela Câmara e em apreciação no Senado, autoriza a cobrança de mensalidades em pós-graduações nas Universidades públicas.

No tocante a promoção e a internacionalização da pesquisa as estratégias são referenciadas na Lei da Inovação Tecnológica (10.973/04) e no novo marco de Ciência e Tecnologia – C&T (Lei 13.243/16). Vale ressaltar que a maior parte da pesquisa básica e aplicada realizada no Brasil, diferente dos países centrais, acontece nos programas de pós-graduação das universidades públicas a partir de investimento público (estrutural, financeiro e de pessoal).

A contribuição do novo marco de C&T é simplificar a relação entre universidade e empresa facilitando esta parceria. Esta lei altera outras dez leis: Lei de Licitações e contratos da administração pública – 8.666/93, Lei do Regime Diferenciado de Contratações Públicas – RDC – 12.462/11, Lei das Importações de bens para a pesquisa científica – 8.010/90, Lei de isenções ou redução de impostos de importação – 8032/90, Estatuto do Estrangeiro – 6.815/80, Lei de Inovação 10.973/04, Lei da Contratação Temporária no Serviço Público – 8.745/93, Leis das Relações entre as Universidades – 8.958/94, Plano de Carreira das Universidades – 12.772/12, Lei dos Institutos Federais – 11.892/08. As cinco últimas leis atingem diretamente a espinha dorsal da universidade.

A partir da aprovação da Lei 13.243/16 as empresas poderão se utilizar de espaços e equipamentos e contratar servidores das instituições públicas para a realização de suas pesquisas. Várias exigências para o estabelecimento de contratos entre a universidade e instituições privadas foram retiradas. A lei ainda interfere nas relações de trabalho dos servidores públicos autorizando o afastamento, sem ônus, de suas atividades para prestar colaboração a outras instituições de pesquisa (públicas ou privadas), permitindo, inclusive, remuneração adicional.

Ou seja, o tripé onde se apoia a história da universidade pública brasileira está abalado. O discurso de ampliação do investimento em pesquisa com foco em desenvolvimento e estímulo à inovação suplanta qualquer discussão sobre as necessidades e o papel da universidade pública. Nota-se que este investimento surge sob a proposta de fortalecer grupos de pesquisa, promover intercâmbio nacional e internacional, promover o desenvolvimento e a inovação, aumentar o número de doutores para 4 por cada 1.000 habitantes, estimular a pesquisa aplicada visando aumentar o registro de patentes, valorizar a formação de recursos humanos capazes de dar conta da pesquisa que envolva a diversidade, incluindo

a gestão de recursos hídricos com vias de reduzir o dano nas áreas castigadas pela seca, na região amazônica e no cerrado. No entanto, para promover o desempenho científico e tecnológico do país e a competitividade da pesquisa brasileira, o caminho é a ampliação e simplificação da cooperação técnica entre as instituições de ensino superior e demais instituições científicas e tecnológicas com as empresas, aumentando a competitividade desta última no mercado internacional (estratégias 14.9 a 14.15).

A criação da Empresa Brasileira de Pesquisa e Inovação Industrial (EMBRAPII), em 2013, qualificada como organização social pelo poder público e mantida com recursos do MCTI e do MEC é a medida mais concreta para a garantia deste processo. Segundo dados da própria empresa, desde sua criação em setembro de 2013, já são 18 unidades afiliadas, nove são programas de pós-graduação de universidades públicas ou institutos federais de ensino, uma ligada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e outra a Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia do estado de São Paulo e uma é militar, duas são ligadas ao Sistema S, duas são fundações, uma é organização social e outra organização privada sem fins lucrativos. Apesar do financiamento a partir do MCTI e do MEC e da maioria das afiliadas serem instituições sustentadas diretamente pelo Estado seus focos são as demandas empresariais, particularmente o compartilhamento de riscos com as empresas na fase pré-competitiva da inovação.

Faz-se necessário reconhecer que nas políticas educacionais no Brasil, vide o atual Plano Nacional de Educação, a iniciativa é privada, mas o recurso é público. Assim, não podemos desconhecer o papel que cumpre o Estado na elaboração das políticas que ressignificam o público e na autorização da transferência de fundo público em prol do capital e do rentismo. Os casos mais evidentes são o PROUNI, que foi inicialmente apresentado como uma política de interesse universal, que alavancaria a democratização do acesso, mas que traduziu interesses particulares que ocultavam em maior ou menor grau a mercantilização deste segmento e o FIES que efetivamente consolidou a participação pública no marco da mercantilização. O gasto do governo com o FIES chegou, em 2015, a aproximadamente R\$ 17,6 bilhões de reais⁶ e um milhão e meio de contratos e matrículas, sem alterar significativamente o número do acesso ao ensino superior, conforme atestam os números do Censo da Educação Superior dos últimos anos.

O que aparenta ser verdadeiro é que estas políticas consolidam um processo de mercantilização, agora sob a dominância de corporações financeiras estrangeiras, sob a fiança do Estado brasileiro. O fundo público, constituído na riqueza que a classe trabalhadora produz, é transferido em prol do capital financeiro promovendo um crescimento espetacular do setor privado na educação.

⁶ Retirado de <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,governo-banca-13-do-fies-e-gasto-chegara-a-r-17-6-bilhoes,1642341> (consultado em 07.02.2015)

“O objetivo central da ideia de avaliação, sem sombra de dúvidas, é o controle estatal da educação no país. Trata-se de fazer um deslocamento da avaliação da esfera pedagógica, para a esfera política”.



PARA A PEDAGOGIA DE RESULTADOS: AVALIAÇÃO

Diversas evaluaciones de aprendizaje señalan que existen gran cantidad de estudiantes para los cuales la escolaridad no ha derivado en un mayor nivel de aprendizaje.

(BANCO MUNDIAL, 2011)

A ‘preocupação’ do Banco Mundial com a educação, aferida através da avaliação da aprendizagem, encontra ressonância em várias metas/estratégias do PNE. A solução parece repousar sobre diferentes e abrangentes aspectos da avaliação, indicada a todos os segmentos de ensino contemplados no plano, ou seja, da educação infantil ao ensino superior, todos estão/estarão submetidos a “supervisão, monitoramento, acompanhamento, análise, regulação”, tanto por critérios quantitativos (acesso, metas, permanência, evasão, fluxo), quanto qualitativos (aprendizagem, aproveitamento, nível de formação, desempenho, defasagem, autoavaliação) (veja quadros 1 e 2). Isso se aplica a todos os extratos de atores do sistema educacional, a saber: o sistema, as instituições educacionais, os professores e alunos, os gestores e, por fim, às diversas temporalidades do processo educativo: início, meio e fim. O objetivo central da ideia de avaliação, sem sombra de dúvidas, é o controle estatal (e porque não dizer internacional e social) da educação no país e, principalmente, o monitoramento de índices a exemplo, do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Nacional) com esperança na melhora nos indicadores de qualidade do sistema. Trata-se de fazer um deslocamento da avaliação da esfera pedagógica, para a esfera política.

A principal ferramenta de controle da complexa produção da educação nacional, nas últimas décadas, recai sobre a aplicação de avaliações padronizadas da Educação Infantil ao Ensino Superior, e que deverão se tornar públicas nos biênios do Plano, com o trabalho do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP), conforme o Art.5º, III, § 2º do PNE (BRASIL, 2014).

O PNE mantém e amplia as formas de controle em nome de metas de avaliação da “qualidade”. Para a Educação Básica as metas de *manutenção do fluxo* de entrada e saída (sujeitos), e de *aprendizagem* (sujeito), definidas na Meta 7 anteveem aumentos nas médias nacionais para todas as instituições educacionais ao longo da década. O IDEB é tomado como referencial para a verificação desta ‘qualidade numérica’ padrão. Ou seja, o PNE “converte em lei as médias nacionais que deverão ser alcançadas progressivamente nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e no ensino médio” (COLEMARX.ADUFRJ, 2014, p.22).

Mas o que o PNE apresenta como estratégia para colaborar com a melhoria dos índices?

O pacto interfederativo (estratégia 7.1), expresso como necessário ao cumprimento dos objetivos não só de qualidade (numéricos), mas principalmente do financiamento, visa introduzir diretrizes pedagógicas e curriculares comuns, sem considerar a diversidade de necessidades educativas entre estados, escolas, o contexto socioeconômico dos estudantes e os distintos segmentos a serem contemplados em um documento de caráter nacional – jovens e adultos, quilombolas, negros, trabalhadores das cidades e do campo e, não menos importantes, crianças e jovens que neces-

sitam de educação especial.

A numerologia que expressará a ‘qualidade’ e a própria noção de qualidade precisam ser problematizadas. Volta-se o propósito pedagógico para as já conhecidas e criticadas pelo campo científico “habilidades e competências”, a noção *do fazer prático a partir do conhecimento aprendido* (DUARTE, 2001).

As avaliações padronizadas e de caráter heterônomo, pois produzidas fora da escola, expropriam o docente da tarefa que é de sua responsabilidade e passam a tê-lo, ao mesmo tempo, como obstáculo ao ensino e provedor de indicativos numéricos que não explicitam as deficiências educativas em sua totalidade. De criador do processo educativo/avaliativo, passa a objeto da avaliação/qualidade com significativa perda de autonomia. A avaliação resume o produto final, não o processo e as possibilidades de alcance da aprendizagem. Não há a preocupação de se forjar um quadro comparativo do que a criança evoluiu ao longo do processo educativo e das necessidades educativas individuais futuras.

Por gerar resultados escalonados sempre do melhor para o pior, resultados que condicionam aspectos do financiamento da escola e do salário, origina conflitos no interior das escolas, por exemplo, com a responsabilização do professor ‘mal colocado’ e, porque não dizer para a carreira docente, redundando em pressão para o controle de metas e índices. As avaliações se encarregam de definir quais escolas receberão mais recursos, sem uma política clara de acompanhamento e gestão financeira para as que apresentam baixo desempenho (neodarwinismo escolar).

Mas o que o PNE apresenta como estratégia para colaborar com a melhoria dos índices?

O fetiche das tecnologias educacionais, do professor-sujeito ao professor-objeto das tecnologias, que vão gerar “práticas pedagógicas inovadoras” (estratégia 7.12), são apresentadas como a solução para “melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem”. A lógica de aceleração da aprendizagem (fim) via tecnologias (meio) se reapresenta como panaceia.

A Meta 5, relativa a alfabetização, destaca o processo de aquisição das ‘primeiras letras’ – alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental. Sem dúvida, uma meta que tem sido postergada, com a defasagem sendo empurrada adiante no processo de escolarização (ver Meta 9). O índice de analfabetismo funcional aponta o tamanho da tarefa.

Em relação ao Ensino Médio, o PNE incorpora o ENEM ao sistema de avaliação da educação básica (estratégia 7.7) que auxiliará as escolas no processo de superação de suas deficiências, apostando na possibilidade de reforma curricular, ao que outro pacto virá a socorrer, o Pacto de Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (ver Portaria Ministerial nº 1.140 de 2013) e seu complementar, o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI), considerada também a necessidade de aprimoramento docente via formação continuada para sua implantação.

Não podemos esquecer do Ensino Superior, para quem o atual PNE mantém mais um aparelho estatal de supervisão e controle, via Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) (estratégia 14.1). Para o segmento prevê-se a substituição do ENADE (aplicado ao final do primeiro ano de graduação) pelo ENEM, a fim de comparar os conhecimentos do ingressante com o valor agregado dos cursos de graduação (estratégia 13.6). Destaque deve ser dado à ideia de ‘formação de consórcios’ entre instituições públicas regionais por meio de um plano de desenvolvimento institucional integrado (13.7) para melhor alcance das metas, principalmente, estabelecendo os percentuais de conclusão de cursos presenciais (90% nas universidades públicas e 75% nas universidades privadas até 2020) (estratégia 13.8) e considerando aumentar os índices do ENADE para igual ou superior a 60% (primeiros 5 anos de vigência e para 70% ao final) (estratégia 13.8). Outro fator a colaborar com o alcance das metas se refere ao estímulo à formação inicial e continuada dos técnico-administrativos das IFES (estratégia 13.9). A ‘novidade’ deste PNE só em relação a atenção especial a ser dada a “qualidade” dos cursos de licenciatura e pedagogia sob supervisão e aprovação da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) (estratégia 13.4).

Concluimos que o Plano Nacional “esquece” as condições objetivas de ensino, que não aparecem sequer como problemáticas a serem encaradas ao longo da década, afinal, dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2011 sobre condições nas escolas brasileiras apontou que só 0,6% possuem

infraestrutura com padrão mínimo para a escolarização de ‘qualidade’: biblioteca, laboratório de informática, quadra esportiva, laboratório de ciências e dependências adequadas para atender estudantes com necessidades especiais e básicas, e que somente 44% das instituições de educação básica contam com água encanada, sanitário, energia elétrica, esgoto e cozinha (NETO et al, 2013). Os dados do Censo Escolar de 2013 (BRASIL, INEP, 2013) apontam que o número de matrículas no ensino médio apresentou queda de 0,8% (64.037 matrículas) em 2013, a Educação de Jovens e Adultos teve queda de 3,4% (134.207 matrículas). Em compensação houve expansão da educação profissional, com 1.441.051 de matrículas, ou seja, um crescimento de 84,1% entre 2007 e 2013. Importante verificar que houve uma queda de 1,9% nas matrículas na rede pública (em relação ao ano de 2012), já a rede privada apresentou expansão e cresceu 3,5%.

O peso dado ao processo avaliativo, importante sem dúvida, mas que não pode sequestrar a centralidade do real objetivo – o processo de ensino-aprendizagem – tem sido uma estratégia significativamente importante no esvaziamento do trabalho intelectual docente. O aumento da aparelhagem estatal (ou contratada pelo estado) exógena ao ambiente escolar destinada a “supervisionar, acompanhar, monitorar, documentar, regular o desempenho, corrigir fluxo, consolidar indicadores, estabelecer padrão de qualidade, melhorar desempenho” se expande. Se em sua origem tinha como objetivo diagnosticar as mazelas do sistema educacional brasileiro, passa a assumir centralidade dentro das redes e das instituições escolares. Não podemos deixar de considerar o *fetice* ao redor da mercadoria avaliação¹. Esse aparato, próprio aos sistemas ou exógenos a eles, requerem e requererão grandes organizações, a exemplo da OCDE, que monitorarão cada vez mais as ações educativas, pautando objetivos e metas. Ao desconSIDERAREM as etapas (tempo) e a complexidade imanente ao produto educacional, reduzindo-as ao produto final da avaliação numérica, esquecem-se que a aprendizagem (e o diploma para a saída do sistema) deveria ser o real produto final da indústria educacional.

¹ Segundo Luiz Carlos de Freitas, citado por BROOKE (2013) “há um mercado de 1,4 trilhão de dólares nos Estados Unidos e está em plena expansão no Brasil a indústria de avaliação”.

Quadros de estratégias

Foram usados como descritores para a busca no texto do documento: “acompanha”, “avalia”, “monitora”, “regula”, “supervis”.

DESCRITOR “acompanha”

Acompanhamento de aluno defasado, acompanhamento individualizado (estratégia 2.3, 3.5); acompanhamento do acesso e da permanência na escola (estratégia 2.2, 3.7, 4.6, 8.5); acompanhamento de resultados (estratégia 7.6); acompanhamento pedagógico individualizado, recuperação e progressão parcial (estratégia 8.1); acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (estratégia 17.1); acompanhar a evolução salarial (estratégia 17.2); programa de acompanhamento do professor iniciante (estratégia 18.2); acompanhamento da arrecadação da contribuição social do salário-educação (estratégia 20.2).

DESCRITOR “monitora”

Monitoramento do acesso e da permanência na escola (estratégia 2.2, 3.7, 4.6, 8.5).

DESCRITOR “regula”:

Fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão (estratégia 13.1, 15.8).

DESCRITOR “supervis”:

Fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão (estratégia 13.1, 15.8); supervisionado por profissional do magistério com experiência de ensino (estratégia 18.2).

DESCRITOR “avalia”

Avaliar a educação infantil com base em instrumentos nacionais (estratégia 1.6); avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, sistema de avaliação da educação básica (estratégia 7.4); avaliação de alfabetização por meio de exames específicos (estratégia 9.6); Institucionalizar sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio das redes públicas e privadas (estratégia 11.8); processo contínuo de auto avaliação das instituições superiores (...) destacando-se a qualificação e a dedicação do corpo docente (estratégia 13.3); melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação (estratégia 13.4); avaliação positiva pelo SINAES (estratégia 15.2); avaliação documentada (estratégia 18.2).

OUTROS DESCRITORES

Melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos estudantes (estratégia 5.4, 7.7); Padrão de qualidade dos serviços (estratégia 7.21); melhoria da gestão educacional (estratégia 7.1); melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem (estratégia 7.7); melhoria da qualidade do ensino (estratégia 7.23) e da educação (estratégia 12.14); critérios técnicos de mérito e desempenho (estratégia 19.1); indicadores de investimento (estratégia 20.6).

Quadro I: Mapeamento dos conceitos e estratégias relacionadas com avaliação no PNE.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO (estratégia)

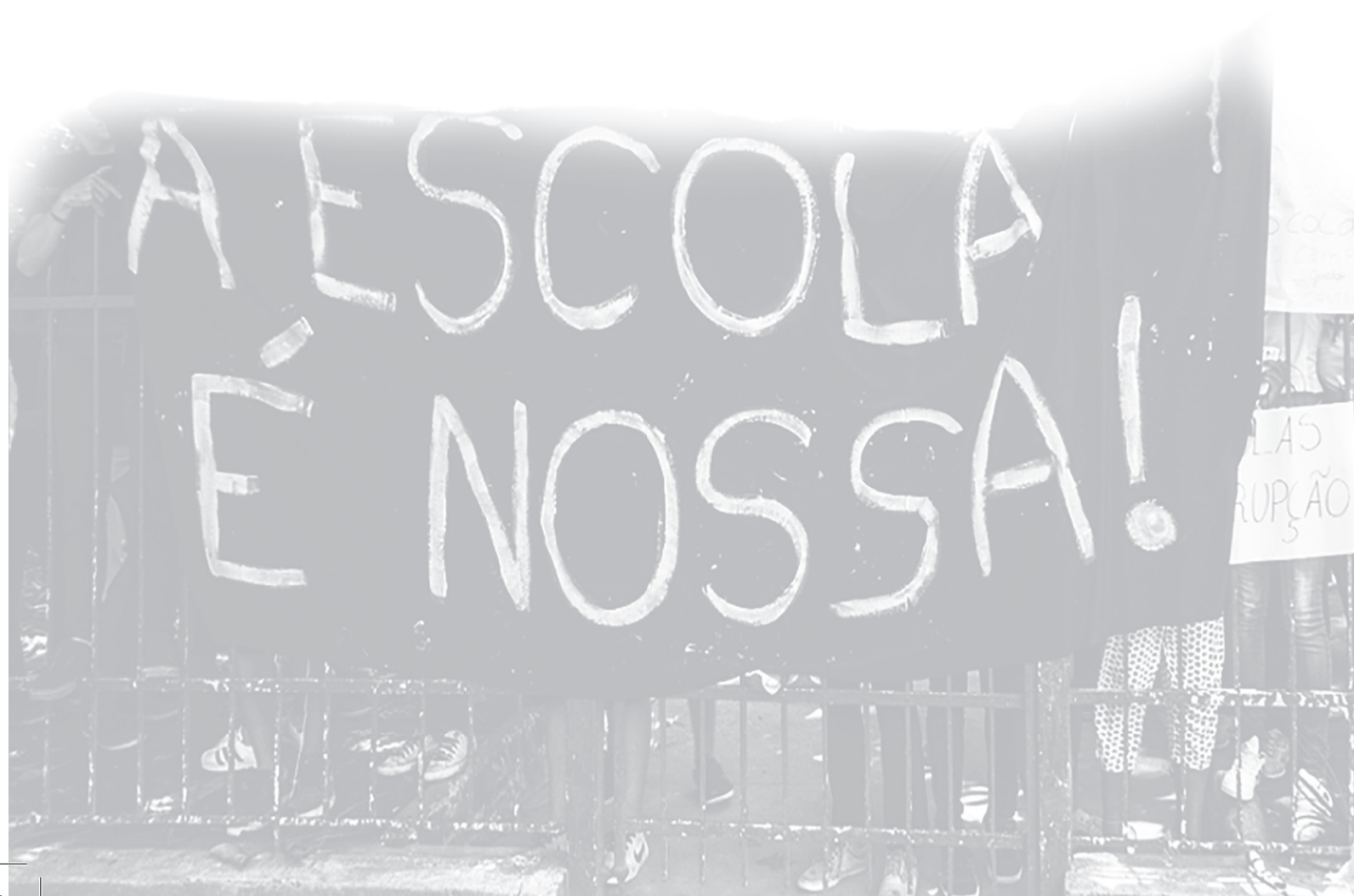
- Prova nacional de admissão de docentes, a fim de subsidiar a realização de concursos públicos de admissão (estratégia 18.3); Índices – IDEB (estratégia 7.9), indicadores de qualidade, taxa de conclusão (estratégia 7.21).
- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (...) fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão (estratégia 13.1);
- Prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos de diretores escolares (estratégia 19.2).
- Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (estratégia 3.3);
- Provas do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), como forma de controle externo da convergência entre os processos de avaliação do ensino conduzidos pelo INEP e processos de avaliação do ensino internacionalmente (estratégia 7.25); Exames de certificação da conclusão dos ensinos fundamental e médio (estratégia 8.3); Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) (estratégia 13.2);
- Certames, concursos, exames (estratégia 13.6).

Quadro 2: Mapeamento das estratégias relacionadas com instrumentos de avaliação no PNE.

REFERÊNCIAS:

- BRASIL. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. INEP: Brasília, 2014. 39 p. Disponível em < http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf>. Acesso em: 17 maio de 2015.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 3 jun. de 15.
- BROOKE, Nigel. Controvérsias sobre políticas de alto impacto. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 43, n. 148, p. 336-347, abr. 2013 .
- COLETIVO DE ESTUDOS EM MARXISMO E EDUCAÇÃO (COLEMARX). ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UFRJ (ADUFRJ). **PNE 2010**: notas críticas. Rio de Janeiro: ADURFJ, 2014.
- DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões das assim chamada sociedade do conhecimento. In: **Rev. Bras. Edu.**, n.18, p.35-40, set/dez, 2001.
- NETO, J.J.S.; JESUS, G.R.de; KARINO, C.A.; ANDRADE, D.F de A. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. In: **Est. Aval. Educ.** São Paulo, vol.24, n.54,p.78-99, 2013.

“Construída a crise educacional – a educação ia mal, o professor ia mal, a escola ia mal, o aluno ia mal –, estaria explicada a reprodução da pobreza, o país desigual e não competitivo internacionalmente”.



FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DA EDUCAÇÃO BÁSICA À PÓS-GRADUAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES PARA ANÁLISE DAS METAS DE VALORIZAÇÃO DOCENTE

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), *Lei n. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996a) preconiza em seu artigo 62 que para atuar na Educação Básica o docente deve ter formação de nível superior. No entanto, no mesmo artigo é admitida formação em nível médio como suficiente para ministrar aulas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No *Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)* (BRASIL, 2014a), a Meta 15 reafirma a LDB ao projetar a garantia de “que todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam”, o que deveria assegurar o oferecimento de cursos presenciais em instituições que articulassem na formação inicial, a pesquisa, o ensino e a extensão. Ao nos debruçarmos sobre o PNE 2014-2024 nos deparamos com o tema valorização e formação dos profissionais da educação mencionado em várias metas, sendo as Metas 15 e 16 com foco específico na formação e, nas 17 e 18, no exercício da profissão. Nas Metas 1, 3, 4, 5, 7, 9, 10 e 12 o tema aparece de forma secundária.

O corpo do referido documento focaliza a formação inicial e continuada para professores de diferentes níveis e modalidades de ensino com a preocupação de fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a Educação Infantil (Meta 1 – estratégia 1.5), a formação continuada de profissionais para o Ensino Médio (Meta 3 – estratégia.3.1), visando atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais (Meta 4 – estratégia 4.2), e de docentes das redes públicas que atuam na Educação de Jovens e Adultos integrada à educação profissional (Meta 10 – estratégias 10.5 e 10.8).

Questionamos no documento a imprecisão dos termos utilizados, reforçando o caráter pouco específico, repetitivo e redundante das metas e estratégias

propostas. Essa evidência pode ser observada nos usos de verbos que denotam abrangência na indicação, como o emprego de “fomentar”, “induzir”, “estimular”, “incentivar”, dentre outros, não contemplando as exigências atuais da melhoria efetiva da formação de profissionais da Educação Básica, com indefinição sobre o que seja “qualidade”, tanto na formação quanto no trabalho docente.

Importante lembrar que a Meta 15 estava assegurada no PNE de Fernando Henrique Cardoso, *Lei nº 10.172/2001*, objetivos e metas 7¹ (BRASIL, 2001), mas não foi integralmente cumprida. Apesar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2013, ter apontado a expansão na formação de nível superior, o Censo Escolar de 2007 assinala que dos 68,4% dos professores com curso superior, 10% não possuíam curso de licenciatura e um número expressivo de professores, mesmo com licenciatura, não tinham a formação compatível com a disciplina que lecionavam (BRASIL, INEP, 2009a). No Ensino Médio, esta proporção era maior. Os números revelaram também que a maior distorção se encontrava nas Ciências Exatas e Biológicas, nas quais os profissionais formados nos cursos de licenciatura eram insuficientes para suprir a demanda.

Não é raro encontrar professores atuando em sala de aula sem a formação específica, como nas áreas de Matemática, Física, Química e Biologia, entre outras. Esse quadro mostra que as políticas de formação docente no ensino superior, em especial nas licenciaturas, precisam ser incrementadas de modo a universalizar esse acesso. (BRASIL, 2014b, p.48).

Entretanto, a universalização da formação docente em nível superior tem se dado, majoritariamente, via setor privado, que responde por cerca de 74% das matrículas em cursos de graduação no Brasil, sendo a maior parte em instituições não universitárias, em cursos noturnos e à distância (BRASIL, INEP, 2013, p.5).

A Meta 15 do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a) propôs que no primeiro ano de vigência do Plano, a política nacional de formação de profissionais de educação dar-se-ia em nível superior/cursos de licenciaturas. A Meta 16 objetiva “consolidar política nacional de professores e professoras da educação básica, definindo **diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras** e processos de certificação das atividades formativas” (estratégia 16.2 – grifo nosso). A nosso ver, ao sugerir novas definições e não garantir a demanda histórica dos educadores quanto à defesa da “unidade entre teoria e prática e entre educação e vida, em um caráter contínuo” (FREITAS, 2013, p.235) a ser construído nos cursos de formação dos profissionais do magistério, o PNE sina-

¹ “Objetivos e Metas 7: no prazo máximo de três anos a contar do início deste plano, colocar em execução programa de formação em serviço [...], para a atualização permanente e o aprofundamento dos conhecimentos dos profissionais que atuam na educação infantil, bem como para a formação do pessoal auxiliar”.

liza embates e tensões “no campo das concepções de formação (que) indicam, portanto, a urgência em recuperarmos a concepção sócio-histórica na formação dos profissionais da educação” (FREITAS, 2013, p.243). Para a autora,

Embates que envolvem não apenas estudos e investigações acadêmicas, mas principalmente a realidade cotidiana de nossas escolas públicas e seus profissionais e estudantes, espaço no qual os impactos incidem com maior força (FREITAS, 2013, p.239).

A Meta 16 ainda propõe que a formação em nível de pós-graduação atinja 50% dos professores da Educação Básica e garanta formação continuada a todos nas suas respectivas áreas, por meio de estratégias de: planejamento para dimensionar a demanda por formação continuada e fomentar a oferta pelas instituições públicas; consolidação de política nacional de formação de professores da Educação Básica; oferta ampliada de bolsas de estudo para pós-graduação; fortalecimento da formação por meio das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura. Destacamos a estratégia 16.1 do PNE que prevê o dimensionamento da demanda por formação continuada em regime de colaboração (Federal, Estadual e Municipal), contudo, nada é dito sobre as formas e em que condições se fará a formação continuada.

A valorização profissional do magistério, que inclui a equiparação do rendimento médio aos profissionais com escolaridade equivalente até o fim do sexto ano de vigência do Plano, está presente na Meta 17, proposta em estratégias de: composição de um fórum permanente com representação da União, Estados, Municípios e Distrito Federal e dos trabalhadores da educação (estratégia 17.1) para acompanhamento da atualização do piso salarial por meio de indicadores do Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (PNAD), de 2013, (BRASIL, IBGE, 2013) (estratégia 17.2); implementação do plano de carreira e, de forma gradual, o cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar (estratégia 17.3); ampliação da assistência financeira da União aos entes federados para a valorização do profissional do magistério, em particular, o piso salarial nacional (estratégia 17.4). Prestemos atenção no fato de que a meta referente ao piso salarial nacional e à implantação gradual de plano de carreira para o magistério, em todos os níveis, está presente na *Lei nº 11.738*, de 16 de junho de 2008 (BRASIL, 2008).

Essas estratégias apontam para a valorização do profissional ou seria para o controle do trabalho de professores e gestores?

Quanto à Meta 18, trata do plano de carreira para os profissionais da Educação Básica e Superior. No caso da primeira, tomando como base o piso salarial nacional, indica-se a realização de concurso para que em três anos, no mínimo, 90% do corpo docente e 50% dos profissionais não docentes ocupem cargos de provimento efetivo e estejam localizados nas redes e a elas vinculados (estratégia 18.1).

Os novos docentes das redes públicas de Educação Básica e Superior contarão com o acompanhamento de profissionais experientes, que terão a tarefa de, com base em avaliação documentada, fundamentar a decisão pela efetivação, ou não, após o estágio probatório, e também contarão com curso de aprofundamento de estudos em sua área de atuação, priorizando conteúdos e metodologias (estratégia 18.2). As estratégias 18.2, 18.4, 18.5 e 18.7 que sugerem esse acompanhamento dos “profissionais iniciantes” da Educação Básica e Superior, indicam o intuito de realizar não só o “aprofundamento de estudos na área de atuação do professor” – conteúdos e metodologias –, mas o controle sobre o estágio probatório, mediante novo processo avaliativo. Medidas nada simples e sujeitas a questionamentos, tendo em vista que a educação é um campo de disputas e que hoje estão mais acirradas com o protagonismo do empresariado organizado. Essas estratégias apontam para a valorização do profissional ou seria para o controle do trabalho de professores e gestores?

Destacamos que na estratégia 18.4 o verbo “prever” indica a incorporação nos planos de carreira das licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Porém, esse direito foi estabelecido desde a LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e ainda se mostra inatingível.

Com relação à valorização, consideramos ainda as Metas 17 e 18 como centrais para a discussão. Na primeira, específica para os professores da Educação Básica, são três os eixos centrais de valorização: (i) o salário (estratégias 17.1; 17.2; 17.4); (ii) a carreira e (iii) a jornada de trabalho (estratégia 17.3). O peso atribuído ao salário na valorização do profissional é recorrentemente reconhecido nas políticas públicas de educação, como no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) (BRASIL, 1996b), substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (BRASIL, 2006)², na *Lei 11.738*, de 16 de julho de 2008 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN) (BRASIL, 2008)³ e na *Resolução nº 2/2009* do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2009b) que deli-

² Os dois fundos deveriam destinar 60%, no mínimo, dos recursos para pagamento dos professores na ativa.

³ A lei regulamenta disposição da *Constituição Federal* (BRASIL, 1988), na alínea ‘e’, do inciso III, do *caput* do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. O piso salarial do magistério teve reajustes, conforme prevê o art. 5º da lei, passando a R\$2.650,00 para o professor de nível médio (modalidade normal), com no máximo 40h/semana de trabalho.

bera sobre as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.

A despeito das regulamentações e do correr dos anos, a defasagem salarial dos professores persiste. Para os que possuem formação superior alcança 57%, se comparada a profissionais com a mesma titulação e que ocupam outros postos de trabalho. Sem sombra de dúvidas pode-se atribuir grande peso aos baixos salários quando da evasão da carreira magisterial.

Formas de controle, como a estabelecida na estratégia 17.1, “acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério **público** da educação básica”, instituem novo processo burocrático que não garantem a atualização dos valores pagos, tampouco o cumprimento da Lei do Piso Salarial Profissional (BRASIL, 2008), assinada há sete anos, sem que ainda tenha sido cumprida por todos os estados e municípios⁴.

Em relação à estratégia 17.3, no texto afirma-se:

implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, **planos de Carreira** para os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, com **implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar** (BRASIL, 2014a, s/p – grifos nossos).

Seja como for, a formação inicial e continuada frágil alimenta o discurso que responsabiliza os professores pelas lacunas no sistema de ensino

Consideramos que a referência ao plano de carreira (PC), como plano de desenvolvimento profissional, indica que a valorização considera a carreira como estruturante do trabalho docente. Trata-se do reconhecimento da necessidade de planejar o desenvolvimento profissional e de prever a ascensão e a incorporação de novos ganhos por meio do alcance, por exemplo, de novas titulações. Entretanto, há de se considerar realidades díspares entre estados e municípios e, ainda, a inexistência de planos de carreiras ou de carreiras que não contemplam desejos e necessidades dos professores, principalmente no seu início.

Quanto à implantação da jornada em uma escola, esta faz parte das históricas reivindicações do setor que, mais uma vez, se apresenta de forma escalonada no anexo da lei. Destaca-se que o texto fala em jornada única, mas não estabe-

⁴ O Supremo Tribunal Federal decidiu que a Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008, que regula o piso salarial nacional dos profissionais do magistério público da educação básica, passou a ter validade a partir de 27 de abril de 2011, quando reconheceu sua constitucionalidade. A decisão obriga a todos os entes federativos ao cumprimento da Lei.

lece a reivindicada dedicação exclusiva (DE) na Educação Básica⁵. Questionamos a ausência da possibilidade do regime de trabalho em DE para todos os entes federados, em todos os níveis da escolarização básica. Fica, portanto, estabelecida a relação direta entre financiamento da Educação Básica, o cumprimento e o reajuste do PSNP e a implantação da DE, aspecto a ser considerado na carreira.

A carreira, que assume centralidade na Meta 18⁶, tanto para a Educação Básica, quanto Superior, estabelece em dois anos o cumprimento pelos entes federativos. A estratégia 18.1 estipula o percentual mínimo de profissionais em “cargos de provimento efetivo [...] nas redes escolares a que se encontram vinculados”, 90% para os docentes e 50% para os não docentes. Essa diferenciação e necessidade de determinar o quantitativo de profissionais concursados parece não ter eco na realidade das instituições educativas, nos seus diversos níveis, pois tanto o contrato precário de trabalho, quanto as terceirizações têm permanecido como prática de substituição dos quadros do funcionalismo que deveriam ingressar no sistema por concurso público, como no caso dos professores substitutos.

A estratégia 18.3 complementa a 18.1 propondo prova nacional “mediante adesão”, isto é, um processo seletivo unificado, tendo em vista homogeneizar e preencher vagas em locais onde, tradicionalmente, não há ampla concorrência por postos de trabalho na educação. Isto dificultaria, por exemplo, o cumprimento da estratégia 18.6: “considerar as especificidades das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas [...]”.

Sustentamos que ao longo do documento, a iniciativa privada está fortemente presente, consagrando o empreendedorismo na educação, o que pode ser constatado na estratégia 4.18 quando é sugerida a promoção de parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, conveniadas com o poder público, visando ampliar a oferta de formação continuada.

A formação continuada prevê, o que é bem satisfatório, uma formação mais intensa em nível de Pós-graduação. Contudo, aqui igualmente há indícios de uma intencionalidade pragmática quando se volta para a formação de áreas mais “técnicas”, onde faltam professores, como ciências e matemática e outras áreas. Outros aspectos a serem levados em conta quando se questiona a formação continuada diz respeito ao enfraquecimento da formação inicial nas Faculdades de Educação e nas Universidades e a insistência em demonstrar que o importante para aprender é a prática. Assim, a formação inicial e continuada tem sido desenvolvida em instituições não universitárias.

Seja como for, a formação inicial e continuada frágil alimenta o discurso que responsabiliza os professores pelas lacunas no sistema de ensino. É possível

⁵ A dedicação exclusiva (DE) é foco de disputas políticas nos Colégios de Aplicação, tanto nas redes Federais, como Estaduais de ensino, nas poucas escolas brasileiras que possuem este regime de trabalho.

⁶ A carreira está garantida na *Constituição Federal* de 1988, no Art., 206, inciso V (BRASIL, 1988) e na *Emenda Constitucional n° 53/2006* (BRASIL, 2006).

perceber a ocultação dos problemas da formação específica superficializada e, ao mesmo tempo, as condições perversas a que estão submetidos os docentes quanto às imposições para a construção de planejamentos feitos, muitas vezes, longe do dia a dia das práticas e problemáticas das salas de aula, intensificando a ausência de articulação da formação dos profissionais que valorize uma série de conhecimentos que podem ser acionados no curso do exercício da profissão.

Azevedo e Magalhães (2015) entendem que a educação continuada não deve suprir a formação inicial, base para o exercício profissional com qualidade, conferindo aos cidadãos as múltiplas possibilidades de ocuparem seu lugar na sociedade de forma engajada, na tomada de decisões e na luta por mudanças que coletivamente se fazem prementes na construção da nação. As autoras defendem que a educação continuada é inerente a todo profissional, não importando sua área de atuação, sendo parte do processo de formação ao longo da carreira, na medida em que acompanhar pesquisas, produções teóricas do campo, realizar novos cursos, inovar práticas pedagógicas lastreadas no contexto em que atuam os professores e outros, complementam a formação inicial e devem estar presentes quer em cursos formais, quer informais. A formação continuada deve suprir distanciamentos teórico/práticos/metodológicos, advindos da produção de novos conhecimentos nas mais diversas áreas, em resposta às demandas econômica-social, tecnológica e cultural da humanidade.

Quem e como se forma o professor

No período em estudo, observamos que as manobras do Capital para sua reprodução conduziu à apropriação progressiva de espaços antes prioritariamente atendidos pelo aparelho de Estado. Assim, a formação do professor foi para o altar do “tirar proveito” e transformou-se prioritariamente em negócio operado pela “iniciativa privada” sob sua forma financeirizada. Informações extraídas dos microdados do Ensino Superior, produzidos pelo INEP (BRASIL, INEP, 2013), indicavam que 31% (10.120) dos cursos de bacharelado e licenciatura, em 2012, estavam na rede pública, contra 69% (22.262) no setor privado. Esse número ficava mais assustador quando pensado em termos de matrículas: 25% (1.801.479) estavam nas IES públicas e 75% (5.521.446) na esfera privada.

Considerada a área Educação, o número de cursos apresentava certa equivalência: 52% (4.171) estavam na rede pública; 48% (3.821) no âmbito privado. Este equilíbrio aparente também se verificava no número de cursos oferecidos; entretanto, ele era falso. De um lado, os cursos mais caros e mais raros estavam nas instituições públicas; de outro, o número de matrículas é que esclarecia a divisão de “tarefas”. Das 590.067 matrículas em IES públicas, em 2012, na área Educação, 84% estavam em cursos presenciais. Das 792.190 matrículas na esfera privada,

45% estavam na modalidade EaD. Do total de matrículas públicas e privadas, 33% eram em EaD (449.570) e 67% presenciais (932.687), revelando-se aqui uma face cruel do preparo do mestre: majoritariamente na rede privada, substantivamente na modalidade EaD. Embora a “entrega” da formação docente na modalidade a distância fosse preponderantemente nas escolas privadas, não era desprezável sua presença na rede pública (16%), aliás, crescente após principalmente o segundo Governo Lula (2007-2010). Um outro dado relativo ao número de cursos poderia conduzir a uma falsa análise. Pelos microdados concluímos que é bastante pequena a oferta de Ensino a Distância particular: 6% apenas dos cursos (240 em 3.821). De novo, foi no número de matrículas que o mistério se desvendou: 45% das matrículas estavam na EaD (BRASIL, INEP, 2013).

Escolas privadas de/para a formação docente

A privatização do Ensino Superior se agravou e atingiu principalmente as licenciaturas. A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN), *Lei 9394*, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) facilitou tal processo ao tornar obrigatória a formação docente em nível superior, embora temporariamente admitida a formação em nível médio. Favoreceu-se tanto a extinção progressiva do Curso Normal em nível médio, como a proliferação de cursos superiores privados e a distância para “bater a meta” – abriu-se a temporada de caça ao professorando! Em documentos oficiais essa problemática não aparece, fez-se vista grossa e reiterou-se a desistência do Estado de sua tarefa de financiar o preparo do magistério nacional. A consecução da alardeada qualidade da formação docente foi atribuída ao mágico poder de um vasto sistema de avaliação de desempenho docente, com subseqüentes concessões de incentivos financeiros aos “melhores”. Ao lado disso, endossou-se a visão do Banco Mundial (WORLD BANK, 2012) que ungiu a esfera privada como única capaz de produzir “qualidade de ensino”.

O projeto histórico burguês de formação do professor, marcado pela privatização, financeirização, “eadeização”, rarefação, levou-nos a olhar para o papel que a ele se quer atribuir: instrumento do Capital para o domínio ideológico do trabalhador. Esse desiderato demandou processos profundos de reconversão docente, de adequação, de adaptação desse sujeito por meio de inúmeras estratégias de formação. Tomado como produtor de consenso lastreado nos interesses do Capital para a conformação e apassivamento de si próprio e do trabalhador, caberia a ele, nesta lógica funesta, “empoderar” pessoas formando-as para o trabalho simples. Por isso dele não se quis pedir mais do que rudimentos de leitura, escrita, matemática e ciências.

Para além: a espúria política de Formação de Professores

A sangria de recursos públicos para a iniciativa privada na área educacional assumiu muitas formas, como a compra de vagas em Instituições de Ensino Superior (IES) particulares por meio de bolsas, as regulamentações protecionistas, a não vinculação, no PNE, dos recursos públicos ao financiamento da escola pública. A transformação da escola em potente nicho de mercado e investimento recrudescceu e assumiu novas formas, tornando-se campo promissor para o capital financeiro, especulador, rentista. A expansão desenfreada das instituições privadas, estimulada e protegida pelo Estado, sua progressiva atuação nas bolsas de valores e sua internacionalização atingiu de modo violento e perverso a formação do magistério nacional e a cínica “entrega” da formação da classe trabalhadora à saga da burguesia financeira.

A formação do professor, no período em exame, incorpora programas, projetos, editais, avaliações, protocolos, currículos, *softwares*, videoaulas, tecnologias de ensino e uma miríade de iniciativas que configuraram não apenas os “cursos” – iniciais ou continuados –, mas tudo o que deu conteúdo aos processos formativos. As organizações privadas aí encontraram importante canal de investimentos. Venderam consultorias, currículos, sistemas de educação, apostilas, tecnologias, material didático: reformas educacionais inteiras. Subjacente a esse avanço sobre a Educação escolarizada estava a ideia de que era possível “amestrar” o professor, desintelectualizá-lo, reduzi-lo a executor de tarefas, a cumpridor de protocolos.

Construída a crise educacional – a educação ia mal, o professor ia mal, a escola ia mal, o aluno ia mal –, estaria explicada a reprodução da pobreza, o país desigual e não competitivo internacionalmente. Desqualificou-se absurdamente o professor que foi, então, submetido à reconversão. As soluções para tal implicaram no incentivo à contratação de para-professores, em avaliação, monitoramento, concessão de bônus, novas formas de gestão, estímulo à competição entre alunos, escolas e professores. Somaram-se a isso formas violentas de expropriação do saber docente, que tinham em vista despersonalizar seu trabalho, retirar-lhe o pertencimento histórico-social e transformá-lo em “cidadão global”.

O projeto histórico burguês de formação do professor, marcado pela privatização, financeirização, “eadeização”, rarefação, levou-nos a olhar para o papel que a ele se quer atribuir: instrumento do Capital para o domínio ideológico do trabalhador.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Leny, MAGALHÃES, Ligia Karam. Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p.15-36, jan.-abr., 2015. p. 15-36.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: 5 out. 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: 1996a.
- BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: 26 dez. 1996b.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília**, DF: de 10 de jan.2001.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília**, DF: de 20 de dez. 2006.
- BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB**, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=LEI&num_ato=00011494&seq_ato=000&vlr_ano=2007&sgl_orgao=NI>. Acesso em: 12 maio de 2016.
- BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. 2008. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF de 17 de jul. 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação**. 2009a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 17 jun. de 2015.

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2**, de 28 de maio de 2009. Delibera sobre as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. 2009b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação superior 2013: glossário. Brasília, DF: MEC/INEP, jan. 2014a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/questionarios_e_manuais/2013/glossario_modulo_curso_censup_2013.pdf>. Acesso em: 27 jun. de 2014.
- BRASIL, IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94414.pdf>>. Acesso em: 20 maio de 2016.
- BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - Edição Extra - 26/6/2014, Página 1. 2014^a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 jun. de 2015.
- BRASIL. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014b. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 15 jun. de 2015.
- FREITAS, Helena de. A construção do sistema nacional de formação e valorização dos educadores. In: PINO, Ivany; ZAN, Dirce. (Org.). **PNE: questões desafiadoras e embates emblemáticos**. Brasília, DF: Inep, 2013.
- WORLD BANK. SABER - Systems Approach for Better Education Results. **What matters most in teacher policies?** A framework for building a more effective teaching profession. June 14, 2012. Disponível em: <http://www-wds.worldbank.org/external/default/WDSContentServer/WDSP/IB/2012/09/20/000356161_20120920034708/Rendered/PDF/688640REPLACEMorkopaper000701102012.pdf>. Acesso em: 12 jun. de 2015.

“As tecnologias assim adjetivadas ganham impulso ao mesmo tempo em que naturalizam a ideia de que na sua ausência a educação não atenderá aos anseios da população”.



TECNOLOGIAS PRESENTES NAS METAS E ESTRATÉGIAS: UM ESBOÇO CRÍTICO

As tecnologias estão presentes em onze Metas do PNE, onde aparecem como nucleares no/para o desenvolvimento de atividades escolares. Perde-se a dimensão do trabalho dos professores, pensado em contextos próprios, para apostar na “universalização” em perspectiva unificadora, privilegiando-se modelos calcados quer nos aparatos tecnológicos propriamente ditos, quer no discurso engenhosamente arquitetado para fazer crer no poder miraculoso de formas variadas de tecnologias: assistiva; pedagógicas, educacionais.

As tecnologias assim adjetivadas ganham impulso ao mesmo tempo em que naturalizam a ideia de que na sua ausência a educação não atenderá aos anseios da população. Na esteira desse discurso a forma(ta)ção imposta aos milhares de estudantes, que têm sido aliados de formação inicial de qualidade, se faz perniciososa.

No PNE as tecnologias aparecem como: assistiva e pedagógicas. O conceito base de Tecnologia assistiva, segundo a Secretaria de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009)

A Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Essa área de conhecimento (sic) era anteriormente denominada de “ajudas técnicas”.

A Meta 4, que se volta à educação inclusiva ao objetivar a universalização de acesso à educação básica para a população com algum tipo de deficiência ou superdotação, apresenta as estratégias 4.6 com a proposta de promover acesso e permanência por meio, dentre outros aspectos de tecnologia assistiva e, 4.10 onde há o fomento a pesquisas voltadas para desenvolvimento dentre outros, de recursos de tecnologia assistiva.

Já a Meta 9 refere-se à educação de jovens e adultos, onde a estratégia 9.11 traz a tecnologia assistiva como forma de favorecer a “efetiva inclusão social e produtiva”.

A leitura de tais proposições nos leva a questionar se não será próprio dos sistemas de ensino, em todos os níveis de escolarização, promover pesquisas a partir de demandas que se fizerem presentes em cada escola. Defendemos ser o conjunto de professores e comunidade escolar que deve buscar soluções pedagógicas a partir da *práxis* em cada sala de aula de cada unidade.

As tecnologias também estão presentes nas Metas 2, 5, 7, 8, 9, 10, 12, 14 e 15 como pedagógicas e educacionais (estratégias 2.6; 5.3; 5.4; 5.6; 7.12 e 9.12); tecnologias da informação e da comunicação (estratégias 7.15 e 15.6); para correção (estratégia 8.1); tecnologias e inovação (estratégias 10.6 e 12.21) e tecnologias de EaD (estratégia 14.4).

Ao longo do texto em geral e, particularmente no que diz respeito à presença das tecnologias nas suas diversas formas, a Lei aprovada defende ações assertivas sem contemporizar as demandas advindas da classe de professores e sem considerar a imensa necessidade de que a educação deixe de se fazer em perspectiva pragmática e tecnicista, mas ao contrário, que se faça em perspectiva progressista.

A educação de qualidade almejada pela população deveria oferecer formação de forma a possibilitar a produção de conhecimentos e de tecnologias que atendam demandas oriundas de diferentes segmentos da população, na busca de soluções e em resposta às lutas por melhorias da qualidade de vida. Diametralmente oposta a essas propostas que têm enaltecido o uso de tecnologias como solução pontual para questões de interesse do mercado.

As metas educativas não deveriam enaltecer os resultados finais como sendo as metas a serem alcançadas, pois é preciso privilegiar o processo de ensino-aprendizagem, onde sejam destacadas demandas, interesses, e possibilidades de práticas pedagógicas e onde sejam levados em conta o plural, a diversidade, a riqueza de culturas e de saberes.

O documento endossa o entendimento da presença de tecnologias, estrategicamente colocadas para promover o ensino e a aprendizagem, ao “incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais” (5.3; 7.12), ao institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo (8.1). Com esse discurso, parece que a oferta de tecnologias busca a instrumentalização tanto no processo de formação dos professores quanto de seu trabalho junto aos estudantes da educação básica seja para

[...] acelerar a formação de professores via instrumentalização possibilitada pelas TIC, fazendo-se uso da modalidade a distância (EAD); instrumentalizando a aprendizagem dos alunos através de pacotes verticalizados que instituem modelos “do como fazer” para a obtenção do resultado esperado[...].

Ensino homogeneizado para uma aprendizagem pasteurizada, destituída de processo ensino-aprendizagem que caracteriza a escolarização como espaço/tempo de intencionalidade, organização e sistematização para professores e alunos, traduzidos em práticas pedagógicas autônomas, que levam em consideração contextos sócio, econômicos e culturais próprios (LEHER e MAGALHÃES, 2012, 85-86).

Na perspectiva das políticas de educação, com destaque para o PNE, assinalamos a dualidade de nossas escolas, conforme o legado de Gramsci, na discussão sobre a escola interessada e a escola desinteressada e na proposta da escola unitária, não dual. Essa última, seria a almejada escola pública, universal, como meio de elevar intelectual e culturalmente as massas num processo de formação de dirigentes; e sobre o papel do educador comprometido com a transformação das condições políticas, culturais, econômicas e sociais e formador de intelectuais orgânicos das camadas populares.

Como discorre Magalhães e Motta (2015):

No decorrer do desenvolvimento do capitalismo, em geral, o acesso da classe trabalhadora à educação escolar pública foi se ampliando, porém mantendo e reforçando o dualismo dos sistemas escolares, hierarquizando e limitando o acesso ao conhecimento científico mais complexo, conforme divisão social do trabalho – formação propedêutica e preparação para o trabalho (p. 175).

É nesse sentido que estabelecemos crítica ao enfoque atribuído às tecnologias no PNE, uma vez que tende a forma(ta)ção de estudantes, bem como, a standardização dos conteúdos escolares em todos os níveis de ensino, que na educação básica vem se realizando por meio de apostilas, *softwares*, entre outros materiais didáticos, na perspectiva economicista e instrumental da lógica do capital, que expropriam o conteúdo escolar para as camadas populares, com isso aprofunda a dualidade escolar.

Como impulsionadores do desenvolvimento econômico e social “*schumpeterianos*” e revestidos de salvacionistas de uma educação pública “fracassada”, “atrasada”, “arcaica”, os empresários e seus respectivos braços sociais e representantes governamentais introduzem “pacotes inovadores” que aprofundam, ainda mais, a massificação da educação brasileira (MAGALHÃES E MOTTA, 2015, p. 182).

Entendemos assim, que a arquitetura dos discursos traz a ideologia (dominante) subjacente à aposta nas tecnologias como centrais nos processos educativos de forma que parece já estar incorporada ao senso comum, circulando nos mais diversos documentos e artigos acadêmicos, nas vozes da sociedade em geral e no âmbito da escola em particular a máxima de que as TIC e os programas de

Tecnologia Social (TS), que delas fazem uso, incluindo-se aí “a prática pedagógica” do professor, estão postas como indispensáveis à aprendizagem, independentemente da discussão acerca dos modos de acesso a elas e de seus objetivos.

É nesse sentido que esses programas destinados ao aluno das classes subalternas se constituem em formas de esvaziamento, não apenas pela redução do tempo escola e de conteúdo, mas pela simplificação configurada em modelos e pacotes prontos, onde as tecnologias assistivas, pedagógicas e as TS prevalecem como a saída para reverter o dito “fracasso” da educação.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. 2009. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/publicacoes/tecnologia-assistiva>>. Acesso em: 2 jun. de 2015.

LEHER, Elizabeth, MAGALHÃES, Ligia Karam. Tecnologias da informação e da comunicação. formação docente e processos de ensinar e aprender. **Revista EDaPECI**, Artigo 05, ano IV, v. 11, n. 11, agosto 2012, p. 82-93.

MAGALHÃES, Ligia Karam, MOTTA, Vania. Tecnologia Social: massificação periférico-dependente revestida pelo discurso de universalização da educação básica brasileira. In: ANDRADE, Juarez, PAIVA-GUTIERREZ, Lauriana, OLIVEIRA, Lorene (orgs.). **O Estado Brasileiro e a Educação Básica: os difíceis caminhos da universalização**. Rio de Janeiro: Ed. AMCGuedes, 2015, p.173-194.

TRABALHO E EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA

As medidas governamentais como o *Plano Nacional de Educação 2014-2024* (MEC, 2014), o documento *Pátria Educadora, a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional* (SAE, 2015) e a *Agenda Brasil* (Senado, 2015) configuram um arremedo de contrarreformas, sem diagnósticos de medidas similares anteriores e com graves prejuízos aos trabalhadores e estudantes. Tais medidas são congruentes com o discurso hegemônico, predeterminando a concepção de educação como mercadoria e como ela deve ser oferecida aos trabalhadores, introduzindo uma agenda do capital para educação. Desse modo, consolidam a concepção econômica de educação voltada para a formação profissional de caráter instrumental e utilitarista, e ratifica uma lógica de formação que pode ser vista como minimalista.

Nas últimas décadas, sob a lógica de flexibilização do trabalho proliferam os novos e diversos tipos de espaços formativos num contexto com expressivo contingente populacional sem emprego, em condições de miserabilidade material e subjetiva. Em nome da “defesa do emprego”, foram empreendidas contrarreformas que comprometeram conquistas históricas da classe trabalhadora, como estabilidade, previdência pública etc., forjadas nas lutas de classes. Tal contexto tende à desmobilização social e política, por parte dos trabalhadores, em função da flexibilização das relações trabalhistas.

É importante destacar que a vigência do PNE, que se dá a partir de 2014, se compromete com a expansão das matrículas na educação profissional (meta 11) e tem ratificado o repasse dos recursos públicos para as mãos da iniciativa privada. Nessa concepção que estabelece uma relação entre “educação” e “desenvolvimento” econômico e social, o investimento público em educação contribuiria para reduzir as desigualdades sociais, mesmo que esses recursos sejam gerenciados pelas entidades representativas dos empresários e das organizações sociais.

De direito dos trabalhadores, com possibilidades emancipatórias, a educação profissional posta nestes documentos institucionaliza-se reforçando a concepção do capital humano na educação também pela ‘bresseriana’ lógica do *público não estatal* e com intensa participação do Sistema S e entidades sem fins lucrativos presentes nas estratégias e metas do PNE: 6.5 (ampliação da jornada escolar); 8.4 (oferta educação profissional concomitante ao ensino na rede pública para jovens de 18 a 29 anos, populações do campo, moradores das regiões de menor escolaridade do país, os 25% mais pobres); 10.8 (formação continuada para trabalhadores); 11.6 (ampliação da oferta de formação profissional técnica de nível médio).

As entidades da sociedade civil, como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), que tradicionalmente colaboravam com a oferta de

determinados serviços educacionais, assumem outras responsabilidades de maior importância na oferta de cursos de formação profissional, na perspectiva utilitarista e aligeirada. Trata-se de um processo de certificação que garante a manutenção do necessário (!) exército industrial de reserva. Nesse caldo de propostas minimalistas para a formação da classe trabalhadora o PE ‘sugere’ a terceirização como forma de diminuir o ‘fardo’ do setor produtivo, um eufemismo da “democratização das oportunidades econômicas e educacionais”, “a partir de medidas pró-ativas para **identificar vocações incomuns na massa de estudantes pobres**” (SAE, 2015, p.12 – grifo nosso). É gritante a relação ideológica que se estabelece entre pobreza e baixa escolarização. Um arremedo da expansão da escolaridade escamoteada pela certificação sob bases rudimentares (PNE, Meta 8), que se busca legitimar naturalizando as condições políticas atuais: “todas as democracias

do mundo enfrentam, na educação, a tensão entre os ideais de universalidade e igualdade, de um lado, e a determinação de assegurar espaço ao talento, de outro” impondo “a mediocridade em nome da democracia (SAE, 2015, p.12).

A *Agenda Brasil* materializa a ‘sugestão de terceirização’, considerada a tramitação do Projeto de Lei da Câmara (PLC) nº 30/2015 e os Projetos de Lei do Senado nº 87/2010 e nº 300/2015, que propõem a regulamentação dos contratos de terceirização, ou seja, a regulamentação dessa mão de obra já bastante precarizada, proposta adensada pela Medida Provisória (MP) nº 680/2015¹. Esta permite que as empresas reduzam em até 30% a jornada de trabalho dos empregados por um período de até doze meses, com a respectiva compensação parcial

Na verdade, o conjunto dessas políticas públicas em educação promove a formação simples para o trabalho simples, ou seja, em setores produtivos que necessitam de reduzida complexidade intelectual a tal ponto que qualquer um possa fazê-lo.

¹ Convertida na Lei nº 13.189 de 19 de novembro de 2015 que institui o Programa de Proteção ao Emprego- PPE.

para a perda salarial. A Agenda traz ainda sérios desdobramentos aos limites de idade para a aposentadoria (60 anos para homens e 55 anos para as mulheres como estratégia para o *equilíbrio fiscal*).

Na Meta 9 do PNE, que trata da erradicação em 50% do “analfabetismo funcional”, a certificação para os jovens e adultos deverá ser realizada por meio de exames específicos (estratégia 9.6). A certificação da conclusão dos estudos (estratégia 8.3), a implantação de tecnologias para a correção de fluxos (estratégia 8.1) e de mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos e programas de reconhecimentos de saberes para fins de certificação profissional (estratégia 11.5) como dito anteriormente, reconfiguram o direito à educação como certificação, ao mesmo tempo em que, conforme o documento PE: “trabalha-se no terreno de capacitações pré-cognitivas que faltam às crianças saídas da pobreza mais comumente do que faltam aos filhos da classe média (...) de disciplina e de cooperação (...) não trazem bondade: trazem poder” (SAE, 2015, p.13).

Na verdade, o conjunto dessas políticas públicas em educação promove a formação simples para o trabalho simples, ou seja, em setores produtivos que necessitam de reduzida complexidade intelectual a tal ponto que qualquer um possa fazê-lo. Entretanto, o ex-ministro Mangabeira Unger², que elaborou o documento, acredita que diante de tamanho esforço “a nação responderá com ardor. E quebrará as barreiras, objetivas e subjetivas, à execução da obra libertadora” (SAE, 2015, p.21)

Ainda na perspectiva do ex-secretário de assuntos estratégicos, a escola também deverá se abrir e “organizar a diversidade para permitir a evolução” (SAE, 2015, p.6), com vistas ao experimentalismo³, mesmo considerando algumas experiências frustradas e passadas pelas organizações empresariais, conforme consta no PE. Dessa forma, o PE propõe a “organização da cooperação federativa na educação” (p.6), de modo a organizar o “sistema nacional de ensino” sem cair na “tentação” da “associação de organização com uniformidade”, ou seja, a gestão ‘autônoma’ das escolas pelos municípios e estados, contudo, em ‘reconciliação’ (ou submissão?) com “padrões nacionais de investimentos e de qualidade” (SAE, 2015, p.7). Mais uma vez, nesse ponto, a educação é considerada premissa para o desenvolvimento.

O documento faz a analogia ‘necessária’ à cooperação nos moldes daquela ocorrida com o Sistema Único de Saúde (SUS). Explicita o apagamento da fronteira entre o público e o privado delineada pela redução da participação do sistema público em conjunto com o crescente repasse de verbas para a iniciativa privada

² Mangabeira Unger pediu demissão do cargo em 14/09/2015.

³ Mangabeira Unger propõe uma reinvenção da democracia via reorientação do direito constitucional e a produção de inovações que levem à “mobilização política da cidadania e resolveriam rapidamente os impasses entre os poderes do Estado”. O experimentalismo democrático, nesse caso, significa que “a prática do direito — inclusive do direito constitucional — trocaria a idealização das normas vigentes (o discurso dos princípios e das políticas públicas) pela imaginação das instituições alternativas.

sob os modelos de gestão em curso, organizações sociais etc., num processo de contrarreforma educacional que se inspira no modelo de escolas *charters*⁴ norte-americanas.

Devidamente contemplado na Agenda Brasil, ao SUS está aberta a possibilidade da “cobrança diferenciada de procedimentos (...) por faixa de renda” (SAE, 2015, p.9). Sob a aparência da ampliação de vagas, é escancarada a mercantilização do direito à saúde. Isso significa que instrumentos como as OSs, as fundações estatais ou a EBSERH⁵ ganham fôlego para se fortalecerem na oferta de serviços de saúde. Em suma, analogamente, a regulamentação da cobrança por cursos, nas escolas e universidades públicas não está descartada nesse horizonte de propostas redentoras⁶.

Da mesma forma, a estratégia 10.8 do PNE legitima a “oferta pública” de “formação inicial e continuada para os jovens e adultos da classe trabalhadora – incluindo a população do campo e as comunidades indígenas e quilombolas” via “entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical” e “entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade”.

O PNE, ao reforçar a centralidade da formação profissional na Educação de Jovens e Adultos (EJA) (tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio), particularmente, destinada aos jovens com idade a partir dos 15 anos, para além de promover a juvenilização dessa modalidade de ensino, evidencia o ingresso precarizado, objetiva e subjetivamente, desses jovens no desejado mercado de trabalho (estratégias 9.11 e 10.6). A mistura de formação rudimentar – e que demanda rebaixamento dos salários! –, sob o fetiche do “seja seu próprio patrão”, alimentado pelo discurso da empregabilidade e do empreendedorismo e, ainda, pela oferta de crédito em instituições de ensino privadas, fomenta um exército de reserva de trabalhadores cada vez mais jovem, desprovido de sentido de pertencimento de classe, afeito à sociabilidade requerida pelo poder hegemônico. Nesse contexto, a certificação defendida pelo PE, com o reconhecimento das devidas ‘capacidades analíticas’ dos estudantes, ganha importância e cria, ao mesmo tempo, as condições favoráveis à manutenção desejável do mercado de reserva de trabalhadores, mesmo que precarizado, validando a meta 11 do PNE – triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio.

Pari passu ao documento Pátria Educadora, as estratégias 9.9 e 11.7 do PNE preveem “apoio financeiro a projetos inovadores na educação de jovens e adultos” e financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível

4 “Forma de privatização da educação feita por concessão de gestão da escola à iniciativa privada ou por contrato de gestão (charter)”. Disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/category/os-novos-reformadores/privatizacao/escolas-charters/> (acesso em 10/06/2016).

5 Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares (Lei nº 12.550 de 15 de dezembro de 2011).

6 Para aprofundamentos ver PEC 395/2014. Em resposta às propostas sugerimos <http://www.stu.org.br/ufba-e-ufrrj-contra-cobranca-de-mensalidades-nas-universidades-publicas/> (acesso em 10/06/2016).

médio oferecida em instituições privadas de educação superior, respectivamente. Chances educacionais aliadas ao esforço empreendedor reforçam a lógica meritocrática. Nesse caso, aos ‘menos favorecidos’ serão ofertadas todas as chances mesmo que sob uma grade curricular cujo ensino “permita à massa de alunos, vindos do meio pobre, superar as barreiras pré-cognitivas que os impedem de aceder às capacitações analíticas. Será obra de libertação” (SAE, 2015, p.6).

No encaço dessa ‘missão libertadora’ e com o objetivo de ampliar as ditas “oportunidades educacionais e de formação profissional qualificada aos jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de renda” MEC,2011), outra medida governamental, em 2011, foi o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), divulgado sob o slogan “Cada brasileiro que cresce faz o Brasil maior”. Embora se constitua na oferta gratuita de vagas por instituições públicas das redes federal, estadual, distrital e municipal de educação profissional, o PRONATEC estendeu-se também ao conhecido “Sistema S” – o conjunto de organizações privadas gerenciadas por entidades representativas de corporações do comércio, da indústria e do avassalador agronegócio – contumaz na utilização de recursos públicos substantivos para o fornecimento de qualificação profissional. Conforme constatado no Portal da Transparência da União, até julho de 2015, do orçamento executado pelo programa, de R\$551 milhões, 97% ou seja, R\$518 milhões foram destinados ao Sistema S.

O PNE, com as políticas ditas ‘de inclusão’ centralizada na educação profissional de natureza instrumental e em cursos aligeirados, nega aos trabalhadores e a seus filhos a formação compatível e necessária para que possam ingressar nas instituições de ensino superior públicas. Restando-lhes o ingresso nas instituições privadas, facilitado pela ampla oferta de cursos (pois houve uma expansão acelerada do setor) e pela oferta de créditos.

Ademais, esse movimento tem desdobramentos perversos: dentre os projetos em tramitação para a Agenda Brasil, por exemplo, o PLS 444/2013 propõe a alteração das normas gerais para a licitação e contratação de parcerias público-privadas; o PLC 77/2015 dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação; o PLS 547/2015 dispõe sobre o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FNDCT); o PLS 619/2011 institui o Código Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação; institui o auxílio capacitação ao jovem

O PNE, com as políticas ditas ‘de inclusão’ centralizada na educação profissional de natureza instrumental e em cursos aligeirados, nega aos trabalhadores e a seus filhos a formação compatível e necessária para que possam ingressar nas instituições de ensino superior públicas.

empreendedor no campo e, institui o Fundo de Financiamento para a Micro, Pequena e Médias Empresas. Em suma, verificamos a ampliação intensiva de possibilidades para a atuação da iniciativa privada e mercantil – num contexto de resignificação dos rumos da educação pública e da pesquisa, sob perspectivas heterônomas.

Sob o discurso de negatividade do público e positividade do privado, entende-se que as instituições públicas são custosas e ineficientes e não conseguem acompanhar a ‘inexorável’ modernização. Daí, faz-se mais do que urgente uma aproximação-parceria com o setor privado a fim de dotar os estudantes com as competências⁷ e habilidades imprescindíveis para o ‘mundo globalizado’. As parcerias público-privadas naturalizam a privatização do público ao mesmo tempo em que obscurecem o sentido das lutas sociais.

Considerando a educação como premissa para a “inclusão social”, a meta 12 do PNE propõe a elevação da taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos. Junte-se a isso a estratégia 12.5, para ampliação da taxa de acesso de estudantes egressos da escola pública, por meio da elaboração de políticas inclusivas e de assistência estudantil.

Cumprir destacar que no período compreendido entre 2007 e 2015, o MEC repassou R\$ 9 bilhões de recursos para o REUNI, com vistas à expansão e melhoria das condições das IFES. Em contrapartida, para o FIES foram alocados R\$ 13,5 bilhões em 2014; em 2015 foram aproximadamente R\$ 17,6 bilhões e para 2016, a previsão é de R\$ 18 bilhões. Ou seja, existe uma prevalência nos repasses para instituições que não são rigorosamente universitárias e sim, na sua origem, financeiras.

O Decreto 7234/2010, embora disponha sobre o Programa de Assistência Estudantil (PNAES), buscando articular suas ações com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, não prevê, entretanto, recursos orçamentários e a urgente melhoria da estrutura das instituições universitárias, a despeito destas constarem como estratégia para a meta relacionada. Contudo, é forçoso lembrar que as fundações privadas ditas “de apoio” são as intermediárias para o repasse dos recursos públicos à universidade, como evidenciaram, por exemplo, os repasses das verbas do Programa de Reestruturação das Universidades Federais (REUNI) para as instituições que firmaram contratos de gestão, conforme Decreto 6.096/2007. Isso significa que os recursos somente serão liberados para a instituição universitária que alcançar metas de expansão de vagas, certamente, esses recursos não são compatíveis com a expansão, mas foram seguidos pela perversa intensificação do trabalho docente.

⁷ Neste reducionismo para a formação humana, evidencia-se a competência, “uma noção oriunda do discurso empresarial [...] marcada política e ideologicamente por sua origem e da qual está totalmente ausente a ideia de relação social, que define o conceito de qualificação para alguns autores.” (HIRATA, 1994: p.128). Ou seja, atua como sinônimo para qualificação nos moldes empresariais combinada à proposta governamental de “aprofundamento seletivo como palco para a aquisição de capacitações analíticas, direcionadas às habilidades centrais de análise verbal e de raciocínio lógico” (SAE, 2015, p.6).

A estratégia 12.11 contempla a necessidade de estudos e pesquisas que articulem formação, currículo e mundo do trabalho. No caso das universidades públicas, os contratos e convênios celebrados pelas fundações privadas ditas “de apoio” acabam por conformar novas formas de trabalho com sérios desdobramentos não apenas para a função social da universidade, mas também para o trabalho docente, o *ethos* acadêmico, as prioridades de pesquisa etc.

A meta 13 propõe a ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores, de modo que as atividades realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, na forma de programas de pós-graduação *stricto sensu*” (meta 13.5). A avaliação ganha centralidade em detrimento do processo de ensino-aprendizagem (estratégias 13.1: fortalecimento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); 13.2: ampliação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e 13.3: indução dos processos de avaliação do ensino superior). É importante salientar que monitoramento e supervisão das ações educativas além de alimentar organizações externas às universidades, movimentam a indústria educacional (estratégia 13.6: substituição do ENADE pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)⁸.

Considerada a lógica produtivista em curso, os docentes ficam reféns do “capitalismo acadêmico” e ganha força a bolsa-produtividade. Estabelece-se aí o dilema entre produzir para suprir o sistema Qualis⁹ dentre outros, ou dedicar-se decentemente à atividade de ensino dentre outras atividades inerentes a vida da universidade.

Sob a avaliação dos programas de pós-graduação pelo SINAES em conjunto com a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), a elevação da qualidade preconizada pelo PNE fica comprometida. Ou seja, na lógica produtivista, o docente-pesquisador deve se converter em empreendedor e passa a ser o (co)responsável pela classificação no *ranking* entre as universidades para a obtenção de recursos. As PPP viriam para resolver essa questão. Ademais, a Lei nº 12.349/2010 confirmou o modelo de pesquisa subordinado à lógica dessas parcerias e instituiu as fundações privadas ditas “de apoio” como mediadoras desse processo. O desejo é que todos os programas e projetos de pesquisa sejam vinculados ao capital produtivo; o empreendedorismo acadêmico é estimulado haja vista a remuneração por bolsas de estudos para professores e estudantes de graduação e pós-graduação.

A meta 14 propôs a elevação gradual do número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu* de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e

8 Recomendamos a leitura de “ENEM: o que é comodificado é mercadoria” disponível em http://www.correiocidadania.com.br/index.php?option=com_content&task=view&id=3831&Itemid=79. (acesso em 02/02/2016)..

9 “Qualis é o conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação”. Disponível em <http://www.capes.gov.br/avaliacao/qualis> (acesso em 04/12/2015).

25 mil doutores e a “expandir o financiamento da pós-graduação *stricto sensu* por meio das agências oficiais de fomento” (estratégia 14.1)¹⁰. A estratégia 14.3 destaca a expansão do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) para o financiamento aos estudantes de pós-graduação com ênfase no mestrado profissional. A estratégia 14.4, busca dar conta da falta de professores na educação básica por meio da expansão da oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, com ênfase na utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC), ressemantizadas como Educação à Distância (EaD). Certamente, trata-se de expansão a baixo custo, financiamento da CAPES a toda pós-graduação, indistintamente se pública ou privada, ampliação do FIES para a pós-graduação e *campi* virtuais ensejando novas formas precarizadas de contratação de docentes.

Eis mais uma forma de materialização do *público não-estatal*, nos moldes do Plano Diretor da Reforma de Estado (PDRE). Eis a legitimação do enriquecimento do setor privado via cofres públicos, não raro, utilizando o espaço social e a mão de obra qualificada a baixos custos. O PE propõe a adesão dos estados e municípios ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), responsável pelas políticas educacionais do MEC, principalmente da educação básica, e repasses de verbas, por trabalharem “em favor da obediência a critérios nacionais de qualidade” e sem transgredirem “regras federativas constituídas” (p.8). Os estados e municípios devem aderir voluntariamente.

A exemplo, o Pátria Educadora, pautado na ‘orientação empresarial’ propõe que sejam experimentadas possibilidades (mesmo aquelas que não tenham sido exitosas), para o ‘merecimento’ de um ‘admirável mundo novo’. Em suma, independentemente da época que foram apresentadas à sociedade, as medidas são congruentes com a subordinação de um projeto de nação aos ditames do grande capital. O documento apresenta elementos contundentes de reducionismo curricular para uma formação humana de caráter minimalista e impõe à classe trabalhadora um projeto formativo baseado no “produtivismo includente”, muitas vezes, um eufemismo para o empreendedorismo, “pautado por democratização de oportunidades econômicas e educacionais” (SAE, 2015, p.4).

Contudo, para alcançar esses objetivos, a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) diz que “temos muito a aprender com a orientação empresarial”, numa clara alusão aos processos de formação de cunho produtivista. Quem ensina deve “mudar a maneira de ensinar e de aprender” (SAE, 2015, p.5), haja vista, nosso conhecimento ser “tradicionalmente pautado pelo enciclopedismo raso e informativo” (SAE, *idem*), o que permite que os alunos “oscilem entre repetição e devaneio” (SAE, *ibidem*). Nesse caso, o Currículo Nacional através da Base Nacional Comum será a “travessia para outra estratégia de desenvol-

¹⁰ Cabe destacar que a meta não é congruente com as recentes medidas do governo, referentes ao corte de bolsas. Para aprofundamento sugerimos “Corte de verbas pode inviabilizar meta de formação de doutores” disponível em <http://www.valor.com.br/brasil/4655399/incerteza-sobre-bolsas-e-regras-interrompe-planos-de-doutorandos>. (acesso em 02/08/2016).

vimento”, para além das “vantagens comparativas” dando “a cada brasileiro¹¹ chance melhor para ficar de pé” (SAE, 2015, p.4).

Subentende-se que a alternativa *capacitadora* se refere às “competências” que ensejarão o desenvolvimento de “habilidades” desejadas pelo projeto societário do capital através da ‘modernização’ curricular sempre envolta numa áurea democratizante.

É importante destacar que o direcionamento da formação acelerada, pragmática e utilitarista também reconfigura – reafirmando – a forma de pertencimento de classe. Em suma, no lugar de conhecimento: competência; no lugar de formação humana: capital humano. As competências, nesse caso, compõem de maneira pragmática a oferta de cursos compactos e aligeirados para a formação de mão de obra para ocupar postos de trabalho ao tempo que se busca a garantia da governabilidade. “É neste quadro que se insere a qualificação do ensino básico: ela é a parte mais importante deste novo modelo de desenvolvimento – produtivista, capacitador e democratizante” (SAE, 2015, p.4). Junto a esse quadro um novo discurso: acesso, democratização, capacitação, sucesso, equidade, meritocracia, empregabilidade etc.

Pela Agenda Brasil, enquanto isso, tramitam os projetos PLS 103/2015 e PLS 376/2008, que instituem o *auxílio capacitação ao jovem empreendedor no campo* e o Fundo de Financiamento para a Micro, Pequena e Médias Empresas, respectivamente. O apelo ao empreendedorismo recebe contornos mais densos e atrativos, tanto nas cidades quanto no campo. Se considerarmos que a Reforma do Estado *impôs* uma configuração gerencial às instituições, a figura do “Contrato de Gestão”, certamente, se fará presente nessa ‘adesão voluntária’, afinal, “o financiamento viria de recursos discriminados dentro do FNDE e efetivo controle sob a forma de “corretivos”: “Se os incentivos ao que funciona não tiverem como contrapartida o conserto do que malogra, o resultado será apenas aumentar a desigualdade dentro da federação. (...) os diretores de escolas com desempenho insatisfatório receberiam apoio e orientação. Em último caso, seriam afastados e substituídos” (SAE, 2015, pp.8-9). Aqui abre-se o precedente para o necessário debate e defesa do controle social e a transparência das transações. Os resultados serão perseguidos à moda empresarial, ou seja, “bater metas”. Ao mesmo tempo, evidencia o esfacelamento da já tênue linha da fronteira entre o público e o privado, num claro chamamento à heteronomia.

¹¹ “Para as famílias destes trabalhadores, progresso social é sinônimo de ganhos salariais baseados em ganhos de produtividade(...)É principalmente para eles que a economia não pode parar de crescer. Estas populações demandam políticas sociais inclusivas. É preciso institucionalmente valorizar as competências quer estes trabalhadores já detêm(...)nossa ideia é criar um abrangente programa de certificação de capacidades. (...) O ideal seria garantir a cada trabalhador, ocupado ou não, o direito a uma formação anual” (Documento *Travessia Social: uma ponte para o futuro*(2016) Disponível em http://veja.abril.com.br/complemento/pdf/TRAVESSIA%20SOCIAL%20-%20PMDB_LIVRETO_PNTE_PARA_O_FUTURO.pdf (acesso em 10/06/2016).

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Senado. **PLC 3015**. Dispõe sobre os contratos de terceirização e as relações de trabalho deles decorrentes. Disponível em <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/120928>>. Acesso em: 20 fev. de 2016.
- _____. Senado. **PLS 87/2010**. Dispõe sobre a contratação de serviços de terceiros e dá outras providências. Disponível em <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/96305>>. Acesso em: 20 fev. de 2016.
- _____. **PLS 300/2015**. Dispõe sobre os contratos de terceirização de mão de obra e as relações de trabalho deles decorrentes. Disponível em <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/121328>>. Acesso em: 20 fev. de 2016.
- _____. **PEC 10/2008**. Estabelece idade mínima para a concessão de aposentadoria no regime geral de previdência social, bem como regra de transição. Disponível em <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/84317>>. Acesso em: 20 fev. de 2016.
- _____. **PLS 619/2011**. Institui o Código Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação. Disponível em <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/102690>>. Acesso em: 20 fev. de 2016.
- _____. **PLS 547/2011**. Altera a Lei nº 11.540, de 12 de novembro de 2007, que dispõe sobre o Fundo Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - FNDCT; altera o Decreto-Lei . 719, de 31 de julho de 1969, e a Lei 9.478, de 6 de agosto de 1997; e dá outras providências, para estimular a inovação no Brasil. Disponível em <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/102037>>. Acesso em: 20 fev. de 2016.
- _____. **PLS 444/2013**. Altera a Lei nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995, que dispõe sobre o regime de concessão e permissão da prestação de serviços previsto no art. 175 da Constituição Federal, e dá outras providências, e a Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública, para disciplinar a concessão de obra pública. Disponível em <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/115013>>. Acesso em: 20 fev. de 2016.
- _____. **PLC 77/2015**. Dispõe sobre estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica e à inovação, nos termos da Emenda Constitucional nº 85, de 26 de fevereiro de 2015; e altera as Leis nº Lei 10.973, de 2 de dezembro de 2004, 6.815, de 19 de agosto de 1980, 8.666, de 21 de junho de 1993, 12.462, de 4 de agosto de 2011, 8.745, de 9 de dezembro de 1993, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, 8.010, de 29 de março de 1990, 8.032, de 12 de abril de 1990, e 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Disponível em <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/122406>>. Acesso em 20/02/2016. Acesso em: 20 fev. de 2016.

_____. **PLS 103/2015**. Altera os arts. 14 e 15 da Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008, que dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, para instituir auxílio-capacitação ao jovem empreendedor do campo. Disponível em <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/120014>>. Acesso em: 2 fev. de 2015.

_____. Casa Civil. **Lei nº 13.189**, de 19 de novembro de 2015, institui o Programa de Proteção ao Emprego. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13189.htm>. Acesso em: 20 fev. de 2016.

_____. **Decreto 7234/2010**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 20 fev. de 2016.

_____. **Lei 12.349/2010**. Altera as Leis nºs 8.666, de 21 de junho de 1993, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, e 10.973, de 2 de dezembro de 2004; e revoga o § 1º do art. 2º da Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12349.htm>. Acesso em: 20 fev. de 2016.

_____. **PLS 376/208**. Institui o Fundo de Financiamento para Micro, Pequenas e Médias Empresas - FFMPME. Disponível em <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/87652>>. Acesso em: 20 fev. de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizes-reuni.pdf>>. Acesso em: 22 fev. de 2016.

_____. CGU. **Portal da Transparência**. Disponível em <http://www.cgu.gov.br/assuntos/transparencia-publica/portal-da-transparencia>. Acesso em: 20 fev. de 2016.

HIRATA, Helena Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETTI, Celso et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

