



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JOSÉ ACLECIO DANTAS

**PROGRAMA “EDUCAR PRA VALER”: EM TEMPOS DE NEOLIBERALIZAÇÃO
DA EDUCAÇÃO**

**JOÃO PESSOA - PB
2021**

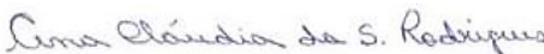
JOSÉ ACLECIO DANTAS

**PROGRAMA “EDUCAR PRA VALER”: EM TEMPOS DE NEOLIBERALIZAÇÃO
DA EDUCAÇÃO**

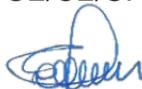
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, como exigência final para a conclusão do Mestrado em Educação, sob a orientação da Profa. Dr^a. Ana Cláudia da Silva Rodrigues.

Data da aprovação: 16/12/2021

Banca Examinadora



Dr^a Ana Cláudia da Silva Rodrigues (Orientadora)
PPGE/CE/UFPB



Dr^a Cláudia Maria Costa Gomes
PPGSS/UFPB



Dr^a Andréia Ferreira da Silva
UFCG

D192p Dantas, Jose Aclecio.

PROGRAMA "EDUCAR PRA VALER": EM TEMPOS DE
NEOLIBERALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO / Jose Aclecio Dantas. -
João Pessoa, 2021.

153 f. : il.

Orientação: Ana Cláudia da Silva Rodrigues.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/EDUCAÇÃO.

1. Neoliberalismo. 2. Políticas Educacionais. 3.
Programa Educar pra Valer. I. Rodrigues, Ana Cláudia da
Silva. II. Título.

UFPB/BC

RESUMO

O tema da pesquisa, 'Política educacional em tempos de neoliberalismo', tem como objeto de estudo o programa "Educar pra Valer", implementado nas turmas de 5º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental, na rede municipal de Educação de João Pessoa - PB, a partir do ano de 2019. A finalidade deste trabalho foi de contribuir com os estudos sobre as políticas educacionais que são implementadas nas redes de educação municipais como estratégias para melhorar a qualidade da educação pública e da aprendizagem dos alunos. A pesquisa procurou responder a seguinte questão: Quais os elementos e as estratégias neoliberais que podem ser identificados a partir da implementação do programa "Educar pra Valer" na rede municipal de educação de João Pessoa? Nosso objetivo foi de analisar as relações que se estabelecem entre a implementação do programa "Educar pra Valer" nas escolas municipais de João Pessoa e as estratégias neoliberais para a educação. Para isso, elencamos os seguintes objetivos específicos: Descrever os processos de implementação do Programa "Educar pra Valer" na Rede municipal de Educação de João Pessoa em 2019; Conhecer a organização, as parcerias estabelecidas e os objetivos do referido programa, no município de João Pessoa, e analisar os elementos ideológicos e políticos estabelecidos na mediação entre o Neoliberalismo e a política educacional a partir da implementação do programa "Educar pra Valer" e suas estratégias para melhorar a qualidade da educação pública. A metodologia empregada na pesquisa é norteada pelo método materialista histórico-dialético. Iniciamos utilizando uma pesquisa bibliográfica e documental. O instrumento utilizado foi um questionário aplicado de forma virtual, composto de 14 questões abertas e fechadas, a dez docentes do 5º ano do ensino fundamental. Depois de analisar os dados, constatamos que, quando o programa de determinada política pública de educação insere alguns elementos de uma lógica de mercado, expressos numa racionalização do trabalho em sala de aula, milimetricamente medida em minutos-relógio; prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, principalmente no que tange à quantificação das leituras individuais dos alunos; faz avaliações externas, sistemáticas e padronizadas e restringe os processos de ensino/aprendizagem à aquisição de habilidades e competências e o faz norteado por uma parceria com instituições privadas e sob o financiamento do capital especulativo e fundos de investimentos da fundação Lemann, que têm a incumbência de determinar os novos parâmetros e os rumos da educação sob o discurso da elevação da qualidade na educação pública, está implementando elementos e estratégias neoliberais na Educação, visando ampliar a produtividade do trabalho e reproduzir amplamente o capital.

Palavras-chaves: Neoliberalismo. Políticas Educacionais. Programa Educar pra Valer.

ABSTRACT

The research theme is "educational policy in times of neoliberalism", having as object of study the program "Educar pra Valer", implemented in 5th year classes of the initial grades of elementary school in the municipal education network of João Pessoa - PB, from the year 2019. The purpose of this work was to contribute to the studies on educational policies that are implemented in municipal education networks as strategies for raising the quality in public education and student learning. This research sought to answer the following question: What neoliberal elements and strategies can be identified from the implementation of the program "Educar pra Valer" in the municipal education network of João Pessoa? Our objective was to analyze the relationships that are established between the implementation of the program "Educar pra Valer" in the municipal schools of João Pessoa and neoliberal strategies for education. And for this we aimed, specifically in this work to describe the processes of implementation of the Program "Educar pra Valer" in the municipal Education Network of João Pessoa in 2019; To know the organization, the partnerships established and objectives of the program "Educar pra Valer" in the municipality of João Pessoa and to analyze the ideological and political elements established in the mediation between Neoliberalism and educational policy from the implementation of the program "Educar pra Valer" and its strategies to improve the "quality of public education". Our methodology is guided by the dialectical historical materialist method. We started using a bibliographic and documental research. The instrument used was a questionnaire applied virtually, composed of 14 open and closed questions, to 10 teachers of 5th grade of elementary school. After the analysis of the data, we highlight that from the point that the program of a certain public policy of education inserts some elements of a market logic, expressed in a rationalization of the work in the classroom, measured millimeters in minutes; in the prioritization of some contents in detriment of others, mainly in what refers to the quantification of the students' individual readings; It performs external, systematic and standardized evaluations and restricts the teaching/learning processes to the acquisition of skills and competencies, and it does so guided by a partnership with private institutions and under financing from speculative capital and investment funds from the Lemann foundation, which are in charge of determining the new parameters and directions of education under the discourse of increasing the quality of public education, is implementing Neoliberal elements and strategies in Education, aiming at the expansion of labor productivity, and thus, the expanded reproduction of capital.

Keywords: Neoliberalism. Educational Policies. Educar pra Valer program.

RESUMEN

El tema de la investigación es "política educativa en tiempos de neoliberalismo", teniendo como objeto de estudio el programa "Educar pra Valer", implementado en las clases de 5º año de la serie inicial de la Educación Primaria en la red municipal de Educación de João Pessoa - PB, a partir del año 2019. El propósito de esse trabajo fue contribuir a los estudios sobre las políticas educativas que se implementan en las redes municipales de educación como estrategias para elevar la calidad en la educación pública y el aprendizaje de los estudiantes. Essa investigación buscó responder a la siguiente pregunta: ¿Qué elementos y estrategias neoliberales se pueden identificar a partir de la implementación del programa "Educar pra Valer" en la red municipal de educación de João Pessoa? Nuestro objetivo fue analizar las relaciones que se establecen entre la implementación del programa "Educar pra Valer" en las escuelas municipales de João Pessoa y las estrategias neoliberales de educación. Y para ello nos propusimos, específicamente en esse trabajo describir los procesos de implementación del Programa "Educar pra Valer" en la Red Municipal de Educación de João Pessoa en 2019; Conocer la organización, las alianzas establecidas y los objetivos del programa "Educar pra Valer" en el municipio de João Pessoa y analizar los elementos ideológicos y políticos establecidos en la mediación entre el Neoliberalismo y la política educativa a partir de la implementación del programa "Educar pra Valer" y sus estrategias para mejorar la "calidad de la educación pública". Nuestra metodología se rige por el método materialista histórico dialéctico. Comenzamos utilizando una investigación bibliográfica y documental. El instrumento utilizado fue el cuestionario aplicado virtualmente, compuesto por 14 preguntas abiertas y cerradas, a 10 profesores de 5º grado de primaria. Tras el análisis de los datos destacamos que desde el punto en que el programa de una determinada política pública de educación inserta algunos elementos de una lógica de mercado, expresada en una racionalización del trabajo en el aula, medido en minutos milimétricos de reloj; en la priorización de unos contenidos sobre otros, especialmente cuando se trata de cuantificar las lecturas individuales de los alumnos; Realiza evaluaciones externas, sistemáticas y estandarizadas y restringe los procesos de enseñanza/aprendizaje a la adquisición de habilidades y competencias, y lo hace guiado por una asociación con instituciones privadas y bajo financiamiento del capital especulativo y fondos de inversión de la Fundación Lemann, que se encargan de determinar los nuevos parámetros y rumbos de la educación bajo el discurso de elevar la calidad en la educación pública, está implementando elementos y estrategias neoliberales en la Educación, apuntando al aumento de la productividad del trabajo, y por ende, la reproducción ampliada del capital.

Palabras clave: Neoliberalismo. Políticas educativas. Programa Educar para Valer.

AGRADECIMENTOS

Agradecer não é uma atitude fácil, principalmente porque corremos o risco de esquecer despreziosamente alguma pessoa que contribuiu com a realização do trabalho.

Quero agradecer a minha orientadora, a Professora Dr^a. Ana Cláudia da Silva Rodrigues, uma pessoa encantadora e uma professora exemplar. Primeiramente, por ter me incluído entre seus orientandos e pelas aulas fascinantes durante o estágio de docência; por sua seriedade no tratamento das questões teóricas e práticas, durante o processo de desenvolvimento da pesquisa, e pelos momentos de orientação, sempre acompanhados de grandes lições. Agradeço, ainda, pelas palavras de encorajamento e pela pressão “Cuide”, que serviram como um incentivo nos momentos mais difíceis, e por me dar liberdade de exercer um pensamento criador, que é imprescindível em um trabalho dissertativo. Por tudo isso, é uma honra ter seu nome inscrito neste trabalho, do qual nada na história poderá apagar.

À minha incansável mestra, Dr^a. Cláudia Maria Costa Gomes, uma intelectual do seu tempo, a quem aprendi a admirar e a respeitar e que, apesar de ser tão atarefada, aceitou o desafio de participar de minha banca de qualificação e de defesa, enriquecendo, com seu rigor científico e abalamento teórico, as análises e o redirecionamento teórico deste trabalho.

À Professora Dr^a. Andréia Ferreira da Silva, que aprendi a admirar profundamente, por sua intelectualidade e rigor científico que contribuíram consistentemente para o resultado final deste trabalho.

Aos meus companheiros de turma, com os quais tive o prazer de partilhar vários momentos de luta, dificuldades, esperanças e, sobretudo, de superação. Em especial, à companheira de estudos e orientação, Lorrana Oliveira Nunes, com quem compartilhei muitos momentos de alegria, sofrimento e incertezas em relação ao processo de mestrado. Amigo é coisa para se guardar no coração.

Por fim, agradeço a mim mesmo, por reconhecer meus próprios limites, sem deixar que eles me impedissem de progredir.

Obrigado a todos!

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	Ciclo do capital.....	22
FIGURA 2 -	Sequência histórica do Neoliberalismo.....	36
FIGURA 3 -	Sequência histórica do Neoliberalismo no Brasil.....	36
FIGURA 4 -	Mapa da cidade de João Pessoa.....	67
FIGURA 5 -	Indicadores educacionais de João Pessoa.....	71
FIGURA 6 -	Logo das parceiras.....	74
FIGURA 7 -	Capa do CAC 3.....	78
FIGURA 8 -	Orientações para a rotina semanal.....	80
FIGURA 9 -	Sugestão oficial de rotina.....	80
FIGURA 10 -	Exemplo de um texto de fluência.....	83
FIGURA 11 -	Exemplo de escala de proficiência em língua portuguesa - 5º ano.....	85
FIGURA 12 -	Desempenho das turmas de 5º ano em 2019.....	85
FIGURA 13 -	Escala de proficiência em língua portuguesa das turmas de 5º ano em 2019.....	86
FIGURA 14 -	Escala de proficiência em matemática das turmas de 5º ano em 2019.....	86
FIGURA 15 -	Gráfico da primeira pergunta do questionário.....	91
FIGURA 16 -	Evolução dos orçamentos da Capes e do CNPq.....	93
FIGURA 17 -	Gráfico da sexta pergunta do questionário.....	97
FIGURA 18 -	Gráfico da décima primeira pergunta do questionário..	107
	Gráfico da décima quarta pergunta do questionário....	117

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 -	Determinantes históricos do Neoliberalismo.....	29
QUADRO 2 -	Componentes doutrinais da Nova Gestão Pública.....	48
QUADRO 3 -	Descrição dos passos da rotina.....	81

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 –	Índices sociais do Varjão.....	68
TABELA 2 –	Índices de distribuição de benefícios no Varjão.....	69

LISTA DE SIGLAS

- APUFSC** - Sindicato dos Professores das Universidades de Santa Catarina
- BID** - Banco Interamericano de Desenvolvimento
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CE** - Ceará
- CEP** - Conselho de Ética na Pesquisa
- CEPAL** - Comissão Econômica para a América Latina
- CMO** - Comissão Mista do Orçamento
- CNPQ** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CNS** - Conselho Nacional de Saúde
- CREI** – Centro de Referência de Educação Infantil
- DRU** - Desvinculação de Receitas da União
- FHC** – Fernando Henrique Cardoso
- FMI** - Fundo Monetário Internacional
- FUNDEB** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
- FUNPRESP** - Fundo de Previdência Complementar para os Servidores Públicos
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDHM** - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
- IEA** - Institute of Economic Affairs
- IF** - Instituto Federal
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LDO** - Lei de Diretrizes Orçamentárias
- LOAS** - Lei Orgânica da Assistência Social
- MARE** - Ministério da Administração e Reforma do Estado
- MEC** - Ministério da Educação
- MPC** - Modo de Produção Capitalista
- OEA** - Organização dos Estados Americanos
- OMC** - Organização Mundial do Comércio
- ONG** - Organização não Governamental
- ONU** - Organização das Nações Unidas

OPEP - Organização dos Países Exportadores de Petróleo
PAC - Programa de Aceleração do Crescimento
PAIC - Programa de Alfabetização na Idade Certa
PARC - Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração
PC do B - Partido Comunista do Brasil
PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais
PDRE - Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PL - Projeto de Lei
PLP - Projeto de Lei Complementar
PNE - Plano Nacional de Educação
PS - Prestador de Serviço
RCLE - Registro do Consentimento Livre e Esclarecido
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Brasileira
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAEV - Sistema de Avaliação do Educar pra Valer
UF - Universidade Federal
UFPB - Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. O NEOLIBERALISMO E A CRISE DO CAPITAL	20
1.1. Ciclo do capital	22
1.2. O Neoliberalismo	24
1.3. Determinantes históricos do Neoliberalismo	29
1.4. O Neoliberalismo no Brasil	35
2. NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO	39
2.1. Pilares da ofensiva neoliberal	41
2.2. O ajuste estrutural do Estado no Neoliberalismo	42
2.3. O ajuste estrutural do Estado no governo FHC	45
2.4. Nova governança estatal	46
2.5. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRE)	49
2.6. O Programa Nacional de Publicização	54
2.7. A filantropia empresarial	56
2.8. O ajuste estrutural do Estado no governo Lula	57
2.9. O ajuste estrutural do Estado nos governos Dilma e Temer	58
2.10. O ajuste estrutural do Estado no governo Bolsonaro	61
3. O PROGRAMA “EDUCAR PRA VALER”	65
3.1. Contextualização da turma	65
3.2. Contextualização da Escola e seu entorno social	66
3.3. Contextualização do município de João Pessoa	70
3.4. O programa “Educar pra Valer” em 2019	72
3.5. As parcerias no “Educar pra valer”	73
3.6. Síntese do plano de ação do programa para o 5º ano em 2019	77
4. ELEMENTOS IDEOLÓGICOS E POLÍTICOS NAS ESTRATÉGIAS DE MELHORIA DA “QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA”	88
4.1. Perfil profissional dos professores	90
4.2. Perfil pedagógico dos professores	94
4.3. Implementação do Programa “Educar pra Valer”	97
4.4. O discurso da “qualidade da Educação pública” nas estratégias do programa	102
4.5. O discurso da lógica empresarial transportada para a educação	113
4.6. A lógica do controle empresarial transportada para a educação	119

CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	131
ANEXOS	142
APÊNDICES	146

INTRODUÇÃO

O objeto de estudo desta pesquisa foi o programa “Educar pra Valer”¹, da Rede Municipal de Ensino da cidade de João Pessoa-PB. Trata-se de um programa da Associação Bem Comum, apoiado pela Fundação Lemann, que foi aplicado em 2018, inicialmente nas cidades de Vitória da Conquista (BA), Garanhuns (PE), Codó (MA), Conde (PB) e Cachoeira do Sul (RS). A princípio, o programa “Educar pra Valer” se propunha a contribuir com 50 municípios brasileiros que quisessem empreender mudanças na gestão pública da educação e nos processos pedagógicos adotados, objetivando garantir o acesso das crianças à escola, diminuir a evasão escolar e regularizar a frequência estudantil, a permanência das crianças nas escolas e a elevação dos níveis de aprendizagem e aproveitamento dos estudos entre os alunos, visando garantir menos distorção idade/ano escolar e uma alfabetização na idade certa². Esses objetivos poderiam ser alcançados com base em evidências e resultados.

O referido programa foi implantado no município de João Pessoa, no segundo trimestre do ano de 2019, dois meses após o início do ano letivo, por motivo da eliminação de outro município que não conseguiu apresentar as documentações necessárias para a parceria público-privado, conforme relato do responsável pelo programa, na reunião convocada para apresentar a proposta na Rede de Educação Municipal de João Pessoa em 06 de maio de 2019.

Como deveria ser implantado em conjunto com outros municípios e por ter sido implementado posteriormente aos diagnósticos iniciais, aos planos de curso anual e ao plano de aulas bimestrais que já estavam definidos e por ter sido implementado depois da divisão curricular dos materiais didáticos, dos planejamentos e da efetivação das atividades pedagógicas e didáticas correlatas, todas as dinâmicas pedagógicas, como a maior parte dos objetivos planejados para o ano letivo em nossa sala de aula, ficaram relativamente comprometidas.

¹ Optamos por usar o nome do programa entre aspas, por entender o sentido ambíguo do termo Educar pra valer, como se, antes de ser implantado, a educação não estivesse sendo realmente realizada. Essa é uma ambiguidade que só reforça o discurso de que o setor público não proporciona uma educação de boa qualidade e, ao mesmo tempo, esconde as mediações econômicas e políticas que, historicamente, subalternizavam a educação no Brasil a outros interesses, geralmente ligados aos interesses da elite dominante.

² Baseado em: <<http://educarpravalер.caedufjf.net/avaliacao-educacional/educar-para-valer/>>

Nas rotinas propostas pelo programa, todas as ações pedagógicas deveriam ser cronometradas em blocos de 5, 10 e 20 minutos, priorizar as competências e os descritores de Matemática e, principalmente, os de Língua Portuguesa, sobrando pouco tempo para as disciplinas História, Geografia, Ciências, Educação Física, Religião e Artes, enquanto as rotinas preexistentes mais flexíveis dividiam o tempo pedagógico de acordo com as necessidades reais e específicas de cada turma, considerando a média de desenvolvimento dos alunos e a diversidade subjetiva das condições individuais.

Nesse sentido, escolhemos como tema geral ‘política educacional e Neoliberalismo’, e seu recorte, foco do nosso estudo, o programa “Educar pra valer como uma estratégia para aumentar a produtividade e controlar a prática pedagógica alinhadas aos ideais neoliberais.

Por sua vez, as justificativas que apresentamos sobre a relevância do tema e do objeto de nossa pesquisa esteve embasada no critério de originalidade, ou seja, no caráter inovador da pesquisa, pois trata de um programa que ainda está sendo implantado no município de João Pessoa, fazendo desta pesquisa nas escolas do município de João Pessoa, em âmbito estadual, uma das, se não a primeira pesquisa sobre o tema.

Nessa perspectiva, a finalidade deste trabalho foi de contribuir com os estudos sobre as políticas educacionais que são implementadas nas redes de educação municipais, como estratégias para melhorar a qualidade da educação pública e da aprendizagem dos alunos, procurando analisá-las, não apenas por suas características técnicas, mas também, por suas implicações políticas, econômicas, culturais e sociais que afetam, de alguma forma, os níveis de aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, esta pesquisa pretendeu analisar o programa “Educar pra Valer”, por meio de uma prática real, empírica e atual de sala de aula, com o fim de responder a seguinte questão: Quais elementos e estratégias neoliberais podem ser identificados a partir da implementação do programa “Educar pra Valer” na Rede Municipal de Educação de João Pessoa?

Nesta pesquisa, nosso objetivo geral foi de analisar as relações que se estabelecem entre a implementação do programa “Educar pra Valer”, nas escolas municipais de João Pessoa, e as estratégias neoliberais para a educação. Quanto aos objetivos específicos, foram:

1º - Descrever os processos de implementação do Programa “Educar pra Valer” na Rede municipal de Educação de João Pessoa em 2019;

2º - Conhecer a organização, as parcerias estabelecidas e os objetivos do programa “Educar pra Valer” no município de João Pessoa;

3º - Analisar os elementos ideológicos e políticos estabelecidos na mediação entre o Neoliberalismo e a política educacional a partir da implementação do programa “Educar pra Valer” e suas estratégias para melhorar a qualidade da educação pública.

Quanto aos temas mais gerais que permeiam este trabalho dissertativo e que ladearam a pesquisa conceitual e bibliográfica estabelecida a partir da pesquisa exploratória inicial, podemos afirmar que, no Repositório Institucional da UFPB, encontramos a tese de Lira (2016)³, Pires (2017)⁴ e Macêdo (2019)⁵ e as dissertações de Silva (2011),⁶ Lira (2013)⁷ e Medeiros (2015)⁸. Apesar de a maioria desses trabalhos tratar, diretamente ou indiretamente, dos processos de neoliberalização da educação, seja pela via da privatização ou da terceirização, e trazer algumas fundações e instituições privadas, como o Instituto Ayrton Senna, o Bradesco, o Unibanco e a Natura, como atores privados na gerência de políticas públicas em Educação, no tocante ao objeto principal de nossa pesquisa, ou seja, o Programa “Educar pra valer” e a Fundação Lemann, não há nenhum trabalho de dissertação ou tese concluída no âmbito da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

No banco de teses e dissertações da Capes, ao utilizar as palavras-chaves do levantamento anterior, encontramos vários trabalhos sobre a Fundação Lemann, as teses de Miranda (2013)⁹ e Oliveira (2021)¹⁰ e a dissertação de Barboza Neto (2016) e Alves (2019)¹¹. Várias dissertações e teses fizeram análises semelhantes sobre

³ Que analisa as consequências de uma gestão neoliberal para a educação pública estadual em Alagoas no contexto de crise estrutural do capital.

⁴ Que analisou as concepções de autonomia, descentralização, qualidade e formação veiculadas nos programas do Plano de Desenvolvimento da Educação.

⁵ Que problematizou a atuação do setor privado na definição das políticas para a Educação Básica brasileira.

⁶ Que pesquisou as “Escolas de governo” a partir da reforma gerencial do Estado brasileiro na década de 1990.

⁷ Que abordou a atuação do governo federal no processo de disseminação da cultura do desempenho na educação básica brasileira.

⁸ Que teve como objeto a atuação dos empresários, seus institutos e fundações, na área educacional brasileira, em especial, a Fundação Natura.

⁹ Que problematizou os novos contornos que a educação escolar vem assumindo no processo de mediação entre a Fundação Lemann, o Instituto Delta e o Estado.

¹⁰ Que analisou a materialização do programa Formar – Curso de Gestão para Aprendizagem (GPA) no sistema público de educação básica de Alagoas. Tese orientada por Vera Maria Vidal Peroni.

¹¹ Que analisou o projeto de educação política da Fundação Lemann, com o fim de apreender sua função político-econômica na sociedade brasileira.

instituições e fundações que desenvolvem atividades correlatas à Fundação Lemann, como já frisamos no parágrafo anterior. Em âmbito nacional, não encontramos dissertações concluídas que versassem sobre o Programa “Educar pra valer”.

Ao desenvolver a teorização sobre as categorias e os conceitos abordados no eixo da Política Social, adotamos a leitura que é feita por Laurell (2003), Pereira (2009a), Behring, Boschetti (2011) e Faleiros (2006). Para compreender o momento de crise do capital, recorreremos a Netto (1996, 2010, 2012) e a Mota (2009), e quanto às reverberações dessa crise na Educação, Frigotto (1997). No mesmo sentido, para entender a emergência do Neoliberalismo como uma alternativa hegemônica para as crises de reprodução ampliada do capital, a partir da década de 1990, em nível mundial e em sua singularidade brasileira, recorreremos a Harvey (2007; 2008), Anderson (1995), Antunes (2005), Holanda (2001) e Sader (2013) correspondentemente.

Na direção do estudo sobre o conceito de Estado, norteamos-nos pela concepção de Marx (1996; 2007; 2011; 2013;); Engels (1984); Lênin (1970) e Mandel (1977), na mesma direção crítica, os pressupostos teóricos de Behring (2008; 2009) e Montaño e Duriguetto (2011), para conceituar a contrarreforma do estado brasileiro. Por fim, a relação entre educação e neoliberalismo será norteadada pelos estudos críticos de Adrião e Peroni (2005), e pelos de Adrião (2009), para debater sobre a introdução dos valores neoliberais nos processos de modernização da educação, o que envolve as diversas formas de privatização. Quanto a relação entre Educação e Neoliberalismo nos norteamos pelos estudos críticos de Dardot e Laval (2016), e Laval (2019), para debater sobre a introdução dos valores neoliberais nos processos de modernização da educação.

O caminho metodológico seguido neste estudo de dissertação nos moveu a buscar os referenciais do materialismo histórico-dialético para compreender esse problema social e entender suas particularidades. Como afirmam Barros et. al. (2005), determinados objetos e problemas de pesquisa, devido ao seu caráter contextual, complexo e multicausal, podem ser menos controlados e requerem métodos e técnicas diferenciados de investigação, o que justifica nossa escolha pela direção teórico-metodológica do materialismo histórico-dialético.

Paulo Netto (2011) concebe que o materialismo histórico-dialético nos possibilita investigar os fenômenos que perpassam a vida social, considerando-os inseparáveis de suas determinações políticas, econômicas e culturais. Esse é um tipo

de investigação que revela a natureza dinâmica da relação entre a aparência e a essência do fenômeno, ou seja, sua dinâmica e sua estrutura. No caso específico da educação, o materialismo histórico-dialético surgiu questionando os “reduccionismos do social”, propondo, segundo Sánchez Gamboa (2012, p. 98), um estudo que explique “as relações entre educação e sociedade, entre teoria e prática no exercício profissional dos educadores, revelando a problemática da ideologia, do poder e de uma escola controlada pelos interesses das classes dominantes”.

Utilizamos na metodologia uma pesquisa bibliográfica e documental, com a pretensão de apreender um número possivelmente mais amplo de relatos, teses, opiniões, descrições e categorias conceituais acerca do tema aqui proposto. Para Gil (2007, p. 44), os exemplos mais característicos da pesquisa bibliográfica são sobre investigações a respeito de ideologias ou as que se propõem a analisar as diversas posições acerca de um problema. A pesquisa documental, de acordo com Fonseca (2002, p. 32), trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, porém recorrendo a fontes mais diversificadas e dispersas, como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes etc.

O segundo momento aconteceu no contato com documentos, projetos de implantação, leis municipais, planos governamentais ou qualquer outro documento ou notícia em mídias oficiais, que nos deram condições de descrever os pressupostos práticos, filosóficos, políticos, burocráticos e institucionais do programa “Educar pra Valer”, apresentando suas definições, objetivos, metas, avaliações e alcances.

O terceiro momento – o da coleta dos dados - aconteceu através de um questionário aplicado de forma virtual, devido às complicações da pandemia do covid-19, composto de 14 questões abertas e fechadas aos docentes dos 5º anos do ensino Fundamental de algumas escolas.

Os critérios de inclusão e exclusão das escolas que foram escolhidas para a pesquisa foram definidos com base no grau de proximidade e das relações interpessoais do pesquisador com os gestores dessas unidades, porque esse grau de proximidade possibilitou acessos mais rápidos aos docentes das escolas. Assim, entramos em contato com as escolas, depois de aceitar o convite para participar do estudo, foram incluídas na relação das escolas pesquisadas. O critério de inclusão dos professores se deu por ordem de aceitação do convite de participação.

Na aplicação do questionário, abordamos questões referentes à aplicabilidade do programa na sala de aula, os efeitos que podiam ser percebidos a partir da

aplicação das novas dinâmicas e rotinas e quais os pontos positivos e os negativos que os docentes observam no programa.

Tivemos como base o universo esperado de dez docentes do 5º ano do ensino fundamental de escolas que estavam preferencialmente localizadas no entorno da região da escola referência. Os critérios de inclusão dos sujeitos na pesquisa foram: professores efetivos ou sob regime de contrato de trabalho temporário (Prestador de serviços - PS), que eram regentes de sala nas turmas de 5º anos iniciais do ensino fundamental e que se disponibilizaram a fazer parte da pesquisa.

Esta pesquisa seguiu os trâmites legais e as normas éticas da Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466/2012 e da Resolução Nº 510, de Abril de 2016, e todas as orientações contidas em CEP/ENSP/Fiocruz, versão 1.0 (COMITÊ DE ÉTICA, 2020), no que diz respeito à ética em pesquisa em ambientes virtuais.

Os riscos decorrentes da participação na pesquisa configuraram-se como mínimos, devido aos possíveis desconfortos em responder determinados pontos críticos que, subjetivamente, a pessoa pesquisada pudesse interpretar como inconvenientes naquele momento. Nesses casos, o voluntário foi informado de que estava livre para deixar a pergunta sem resposta. A pesquisa não teve o intuito de denegrir a imagem de nenhuma instituição ou pessoa pública ou privada. Para isso, cercou-se de todos os cuidados, principalmente no processo de escrita, para evitar interpretações que direcionassem a entendimento equivocado dos pressupostos teóricos e as críticas esboçadas nela. Também não trouxe benefícios materiais para os voluntários ou as escolas, mas propiciou um momento de reflexão que despertou interesses subjetivos para o aprofundamento teórico nos temas abordados.

Todas as informações, as análises críticas e as reflexões filosóficas são confidenciais e só serão divulgadas em publicações científicas ou eventos semelhantes. Portanto os voluntários participantes da pesquisa não foram identificados, e o sigilo sobre sua participação foi mantido. Todos os dados coletados, utilizados ou não, foram armazenados pelo pesquisador responsável pelo projeto, tanto em espaços virtuais privados quanto em unidades físicas pessoais e restritas ao pesquisador pelo período máximo de cinco anos, a contar das datas de realização da pesquisa.

No que diz respeito à estrutura, nossa pesquisa foi dividida em quatro capítulos. No primeiro, iniciamos o trabalho dissertativo apresentando uma síntese do desenvolvimento político e social do neoliberalismo como resultado ineliminável das

crises estruturais do capital e como respostas políticas conservadoras e reacionárias que visavam restaurar as taxas de acumulação capitalista e consolidar o capital monopolista, que privilegia os capitais financeiros em detrimento dos capitais produtivos por meio de dinâmicas de destruição das conquistas sociais das décadas anteriores, em que os serviços públicos passam a ser, por via das diversas expressões da privatização, entregues à ingerência dos mercados.

No capítulo segundo, mostramos como a ingerência dos interesses e das dinâmicas neoliberais foi ocorrendo progressivamente no Brasil, ao passo que as sucessivas e progressivas interferências políticas e produtivas foram sendo articuladas e implementadas nas cadeias produtivas sociais.

No terceiro capítulo, apresentamos uma exposição detalhada do Programa “Educar pra Valer”, seus conteúdos programáticos, suas parcerias e como o processo de sua implementação foi gestado no município de João Pessoa, nas turmas de 5º ano do ensino fundamental em 2019.

No quarto e último capítulo, fazemos uma análise crítica dos dados coletados na pesquisa entre os professores do 5º ano do ensino fundamental de diversas escolas e optamos por um método de exposição que se adequasse aos temas que pretendíamos discutir, mas sem seguir uma ordem formal das perguntas.

Nas considerações finais apresentamos sete elementos e estratégias neoliberais que identificamos a partir da implementação do programa “Educar pra Valer” na Rede Municipal de Educação de João Pessoa, constatando que: quando um programa de determinada política pública de educação insere alguns elementos de uma lógica de mercado norteado por uma parceria com instituições privadas e sob o financiamento do capital especulativo e fundos de investimentos da fundação Lemann, que têm a incumbência de determinar os novos parâmetros e os rumos da educação sob o discurso da elevação da qualidade na educação pública, está implementando elementos e estratégias neoliberais na Educação, visando ampliar a produtividade do trabalho e reproduzir amplamente o capital.

CAPÍTULO I

“[...] todos os grandes fatos e todos os grandes personagens da história mundial são encenados, por assim dizer, duas vezes. [...] a primeira vez como tragédia, e a segunda, como farsa.”

Karl Marx¹²

1. O NEOLIBERALISMO E A CRISE DO CAPITAL

O ideário neoliberal começou a surgir em meio político, econômico e social, quando os pressupostos do Welfare State e o pacto fordista keynesiano não conseguiam mais manter suas promessas, principalmente no que diz respeito à manutenção da elevação constante das taxas de lucro e acumulação capitalista.

Durante os anos de 1945 a 1975¹³, o Welfare State conseguiu manter, através de um pacto entre o capital e o trabalho, o pleno emprego e certos ganhos reais e civilizatórios para a classe trabalhadora e, principalmente, manter o regime de acumulação sempre em taxas crescentes consolidando, em âmbito global, o capital financeiro em sua forma imperialista e monopolista. No entanto, nos anos finais da década de 60, esse modelo de Estado de bem-estar social e todo o pacto que o sustentava começaram a dar sinais de esgotamento e de insuficiência para manter as promessas originais (NETTO e BRAZ, 2012), que tinham sido feitas, principalmente, ao capital imperialista e haviam “produzido elevadas taxas de crescimento econômico nos países capitalistas avançados durante os anos 1950 e 1960” (HARVEY, 2007, p.17).

Nesse período, as taxas de lucro e acumulação e, concomitantemente, o crescimento econômico começaram a declinar dando sinais de que a situação estava se agravando. O ciclo que determinava o desenvolvimento expansivo começou a se quebrar, visto que, em momentos de redução das taxas de lucro, a primeira solução consiste em reduzir o custo do trabalho.

Além disso, Netto e Braz (2012) apresenta alguns fatores que detonaram a

¹² (MARX, 2011, p.25)

¹³ Seus trinta anos gloriosos.

ilusão dos “anos dourados” a partir de 1974-1975, fazendo com que o pacto fordista keynesiano chegasse ao fim¹⁴. Assim, confluíram para a dissolução do Estado de bem-estar social o colapso do ordenamento financeiro mundial capitaneado pela decisão norte-americana de desvincular o dólar do ouro; a crise do petróleo provocada pela alta dos preços determinada pela Organização dos Países Exportadores de Petróleo/OPEP; as profundas transformações culturais sinalizadas pela contracultura e pela revolução nos costumes; e o poder político do movimento sindical que aumentou significativamente nos países centrais durante as décadas passadas.

Destarte, é importante salientar que o Welfare State, ou melhor, o pacto sob a égide fordista, keynesiana e taylorista, engendrava as condições de seu desenvolvimento e expansão econômica e social e, dialeticamente, continha os germes de seu esgotamento que cresciam na própria estrutura. Primeiro, porque as ideias keynesianas de pleno emprego associadas à refuncionalização do Estado, como um estado interventor, promotor e implementador de políticas sociais, possibilitaram a ampliação do mercado de trabalho e a potencialização das formas associativas da classe proletária, que, motivadas pela ampliação da capacidade produtiva das empresas e pelo crescimento da quantidade de empresas em funcionamento, passaram a exercer uma pressão política ascendente e a não aceitar a ampliação da exploração do trabalho e de seu ritmo.

Segundo, a dinâmica de sustentação de um crescimento exponencial das taxas de lucro e de acumulação capitalistas depende, entre outros fatores, da ampliação sucessiva do consumo das massas, não apenas dela, mas, principalmente, a partir dela, porque a produção sem consumo gera crise de superprodução. A terceira condição diretamente vinculada à anterior é que o pleno emprego e as melhorias dos níveis salariais só podiam ser possíveis, dentre outros fatores, com a manutenção do crescimento das taxas de lucro e acumulação dos empresários capitalistas. E, como um possível não ganho real nos salários resultou no rebaixamento dos níveis de consumo da classe trabalhadora, criou-se um ciclo de quedas que resultou na emergência de uma nova grande crise no sistema. Um processo que ocorre porque

a própria lógica interna do crescimento cria empecilhos no momento

¹⁴ Apesar de o pacto ter chegado ao fim, isso não significa que o fordismo, como modo de produção, tenha sido eliminado do meio social nem que o pensamento keynesiano tenha desaparecido, pois, apesar da emergência de novas formas mais flexíveis de produzir e de reintroduzir teorias liberais com o Neoliberalismo, muitos Estados nacionais mantiveram determinados níveis de políticas keynesianas.

subseqüente: a situação keynesiana de "pleno emprego" dos fatores de produção, incorporando grandes contingentes da força de trabalho — diminuindo, em conseqüência, o exército industrial de reserva —, dificultou o aumento da extração da mais-valia, com a ampliação do poder político dos trabalhadores e maior resistência à exploração; e a generalização da revolução tecnológica diminuiu o diferencial de produtividade, Esses são processos que implicaram a queda da taxa de lucros (BEHRING e BOSCHETTI, 2011, p.117,118).

Nesse ponto, precisamos abrir um parêntese para explicar como esse ciclo ocorre entre duas crises do capital. Trata-se de uma explicação muito necessária para entendermos os principais determinantes da emergência e a consolidação do ideário Neoliberal a partir, exatamente, da nova grande crise estrutural ocorrida entre as décadas de 1970 e 1980.

1.1. Ciclo do capital

Tomando o capítulo sete do texto de Netto e Braz (2012, p.169 -180) como referência, aprontamos uma síntese das ideias que ele apresenta ao explicar como ocorre esse ciclo econômico no capitalismo. Um ciclo que é definido pelo movimento que é observado entre uma crise e outra do capital e no qual podem distinguir-se, esquematicamente, quatro fases, que esboçamos abaixo:

Figura 1 – Ciclo do capital



Fonte: Baseado em Netto e Braz (2012)

Se aproveitarmos essa sequência e delinear-mos sobre ela uma linha do tempo que se inicia com a crise da década de 1920 e 1930, considerando as especificidades

daquela conjuntura, e avançarmos colocando como momento de retomada o pacto fordista-keynesiano e o conjunto de políticas sociais, proteção social e intervenção e regulação estatal resultante dele, e como auge o potencial crescimento das taxas de lucro e desenvolvimento econômico observados nas décadas de 1950 e 1960, entenderemos que o ponto seguinte, nesse ciclo, seria, inevitavelmente, o retorno a uma nova grande crise de acumulação do capital, pois esse ciclo obedece às dinâmicas e às leis imanentes do próprio ciclo do capital, como a Lei geral de acumulação capitalista.

Isso se justifica porque as crises no capitalismo podem ser derivadas de três causas principais: quando não há planejamento e controle racional das atividades produtivas e anarquia da produção ou a destinação das mercadorias é incerta; quando existe queda tendencial da taxa de lucro, o que provoca uma desproporcionalidade entre os meios de produção e os meios de consumo; ou quando a massa de trabalhadores é submetida a subconsumo, ou seja, quando existe um descompasso entre a produção e o consumo (NETTO e BRAZ, 2012). Assim, em qualquer uma dessas causas, as expressões mais emblemáticas dessas crises são:

[...] as reduções de operações comerciais, acúmulo de mercadorias estocadas, redução ou paralisação da produção, falências, queda de preços e salários, crescimento desmesurado do desemprego e empobrecimento generalizado dos trabalhadores. (MOTA, 2009, p.3)

Essas expressões emblemáticas que caracterizam o momento de emergência de uma nova crise de acumulação do capital começaram a ser percebidas desde a década de 1960 e foram se aprofundando tornando irreversível o caminho que culminaria no esgotamento e na insuficiência do pacto fordista-keynesiano em manter as promessas originais que associavam pleno emprego e crescimento constante das taxas de lucros dos capitalistas.

Todos os sinais de uma crise de acumulação estavam aparentemente visíveis em todos os países de capitalismo central: desemprego, perda do poder de barganha dos trabalhadores empregados, inflação, redução do consumo das massas, altas nos preços das matérias-primas, redução dos salários reais, aceleração dos processos de endividamento privados e públicos e crises fiscais, as quais desencadearam, entre 1974 e 1975 e entre 1980 e 1982, um processo global de estagnação, visto que as políticas keynesianas já não funcionavam (HARVEY, 2007). E novamente, como na

década de 1930, a superação dessa crise exigia alguma alternativa que superasse os novos problemas que se colocavam. Respostas mais adequadas aos interesses de um capitalismo globalizado e imperialista maduro que começou a exercer forte pressão para reconfigurar o papel do Estado capitalista.

De acordo com Netto e Braz (2012), as respostas apresentadas para superar essa crise de acumulação que se produziu podem ser resumidas em três estratégias que se articularam: a reestruturação produtiva¹⁵, a financeirização¹⁶ e a ideologia neoliberal¹⁷.

1.2. O Neoliberalismo

O ideário neoliberal surgiu nos países industrializados da Europa e da América do Norte, o centro do desenvolvimento do capital monopolista¹⁸, depois da segunda guerra mundial, como uma resposta contra as políticas keynesianas e o Estado interventor e de bem-estar social, que tinham sido implementadas como soluções para a grande crise do capital da década de 1930 e 1940 (ANDERSON, 1995). Observamos que as diversas correntes do pensamento liberal - e a partir desse momento, também o Neoliberalismo - fluíam pelas franjas da hegemonia conjuntural do keynesianismo, alimentando-se e tentando se estabelecer como pensamento social, uma possibilidade temporariamente impedida pelo forte crescimento promovido pela economia regulada. No entanto, a crise do capital desencadeada entre 1969 e 1973 e a profunda recessão dela decorrente possibilitaram a formação de uma nova condição de espraiamento político-social desse ideário, que, muito bem aproveitadas,

¹⁵ A reestruturação produtiva representou a introdução de um modo de produção flexível em oposição ao modo fordista considerado rígido. Nos modos de produção flexíveis, não existem estoques, e todo o processo de produção é pós-determinado de acordo com a demanda, ou seja, só se produz o que já foi vendido. Nesses modos de produção, as relações de produção também se flexibilizam.

¹⁶ As respostas que englobavam os processos de financeirização representam uma tendência que já vinha sendo implantada há algumas décadas e que marca a subsunção do capital industrial pelo capital financeiro. Nesse plano, os grandes conglomerados capitalistas passaram a retirar grandes volumes de capitais antes investidos na produção industrial e a direcioná-los para o mercado financeiro, provocando um forte processo de desindustrialização e transformando profundamente o mundo da produção material e do trabalho.

¹⁷ Tanto o liberalismo quanto o neoliberalismo são ideários compostos por uma variedade de correntes, que, mesmo alinhadas na maioria de seus pressupostos básicos, apresentam determinadas diferenças entre si. Vale lembrar que o uso desses termos no singular não deve subtender que são categorias invariáveis, apenas refletem sua utilização como termo universal.

¹⁸ O capital monopolista é exatamente aquele que privilegia os capitais financeiros em detrimento dos capitais produtivos, promovendo uma inversão dos valores fundantes do trabalho e da produção material em sociedade.

proporcionaram o avanço do Neoliberalismo como uma doutrina política e econômica mundial.

O Neoliberalismo não só se portava a combater o pensamento político interventor das teorias keynesianas como também objetivava “preparar as bases de outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro” (ANDERSON, 1995, p. 9). Por essa razão, a ideologia neoliberal sempre pareceu tão funcional aos interesses do capital, por isso que, para Harvey (2007, p.23), “a neoliberalização foi, desde o começo, um projeto voltado para restaurar o poder de classe”, nesse caso, o poder das elites econômicas e da classe dominante.

O Neoliberalismo originou-se com a formulação político-econômica profundamente conservadora do filósofo político austríaco Friedrich Hayek¹⁹ (1899-1992), em uma de suas mais célebres obras, ‘O caminho da servidão’, escrita em 1944. Hayek foi um dos principais teóricos da Escola Austríaca²⁰ que, “durante o período compreendido entre as duas Guerras Mundiais, [...] foi a principal porta-voz do pensamento neoliberal” (HOLANDA, 2001, p.41).

Com objetivos bem definidos e embasados nesse ideário, Hayek e outros acadêmicos²¹, a maioria economistas adeptos do mesmo pensamento teórico, fundaram, em 1947, a Mont Pelerin Society, uma espécie de franco-maçonomia neoliberal, que se reunia bianualmente, em nível internacional, para discutir sobre suas posições políticas e econômicas que se antagonizavam com a generalização das políticas protecionistas e intervencionistas, desafiando o consenso oficial da época.

Devido ao problema da crise de acumulação produzida pela recessão generalizada de 1974-1975, o grande capital passou a implementar estratégias para tentar reverter o quadro de queda de tendência dos lucros através da imposição consensuada²² de políticas em nível global. Para o grande capital, o movimento sindical, excessivamente poderoso e privilegiado, era o grande articulador das conquistas dos trabalhadores expressas na maioria das políticas sociais e dos direitos

¹⁹ Hayek, em 1974, ganhou o prêmio Nobel de Economia juntamente com o economista Gunnar Myrdal (NETTO e BRAZ, 2012).

²⁰ A Escola Austríaca foi fundada por Ludwig Von Mises (HOLANDA, 2001).

²¹ Anderson (1995) cita os nomes de Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Eupken, Walter Lipman, Michael Polanyi, Salvador de Madariaga, entre outros, como participantes da Mont Pelerin Society. Alguns economistas contemporâneos têm destacado a importância de Ludwig Von Mises como a principal mente por trás das formulações de Hayek. Ao certo, todos esses teóricos se tornaram importantes para explicar a origem e o desenvolvimento do ideário liberal em suas mais diferentes vertentes.

²² Utilizamos esse termo para ilustrar a coesão em impor consensos.

trabalhistas que forçavam as taxas de lucros a um movimento descendente (NETTO e BRAZ, 2012). Assim, as respostas mais aceitas passavam pela antagonização a toda política do Welfare State e a todas as formas de intervenção social dela resultantes.

Sabia-se, na época, entre os neoliberais, que o problema para a crise de acumulação era a intervenção estatal, mas não toda intervenção estatal, apenas a que utilizava o fundo público para interferir no campo social, protegendo socialmente ou redistribuindo renda, por isso que Netto e Braz (2012, p. 227) afirma que “o objetivo real do capital monopolista não é a “diminuição” do Estado, mas a diminuição das funções estatais coesivas, precisamente aquelas que respondem à satisfação de direitos sociais”.

Um Estado forte e interventor era necessário para controlar o dinheiro e a força de trabalho e manter as condições de lucro e acumulação do capital, nem que, para isso, tivesse que assumir os custos e o ônus do financiamento das atividades produtivas; criar e manter níveis de desemprego favoráveis à regulação do valor do trabalho mantendo um crescente exército industrial de reserva; e tornar os impostos sobre as rendas (no caso dos lucros e dos dividendos) inversamente proporcionais ao ganho, porque a economia capitalista não pôde funcionar sem a intervenção estatal (NETTO e BRAZ, 2012).

Foi nesse cenário em que vários países com forte desenvolvimento industrial e capitalismo imperialista passaram a adotar medidas norteadas pelos princípios do Neoliberalismo, inicialmente na Inglaterra, com o governo da primeira-ministra do Reino Unido, Margaret Hilda Thatcher, a partir de 1979; nos Estados Unidos, com o governo do Presidente Ronald Wilson Reagan, a partir de 1980; na Alemanha, com o governo do Chanceler Helmut Josef Michael Kohl, a partir de 1982; e na Dinamarca, com o governo do primeiro-ministro Poul Holmskov Schlüter, a partir de 1983.

Com a eleição de Margaret Thatcher em 1979, na Grã-Bretanha, a primeira experiência pioneira de implantação mais pura e profunda do ideário neoliberal pôde se realizar no continente europeu, mesmo que a primeira experiência sistemática com o ciclo neoliberal do mundo tenha se desenvolvido no Chile, com orientação norte-americana, em vez de austríaca, a partir do governo golpista e ditatorial do general Augusto José Ramón Pinochet Ugarte, quase dez anos antes da experiência europeia (ANDERSON, 1995). No entanto, foi na Nova Zelândia que se desenvolveu o modelo político-econômico neoliberal mais extremo, desmontando completamente o Estado

de Bem-estar social. De acordo com Anderson (1995, p.12), os pacotes de medidas da experiência britânica capitaneada pela dama de ferro Margaret Thatcher

[...] contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E, finalmente – essa foi uma medida surpreendentemente tardia –, se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água.

Tomando como base o balanço do Neoliberalismo realizado por Anderson (1995), podemos afirmar que quase todas as promessas realizadas pelo ideário neoliberal sobre as soluções pensadas para o enfrentamento da grande crise do capital das décadas de 1970 e 1980 alcançaram determinados êxitos. O Neoliberalismo, do ponto de vista de seus próprios objetivos, conseguiu reverter e deter o processo inflacionário na maioria dos países em que essas políticas foram implementadas; recuperar o ritmo de crescimento das taxas de lucro, principalmente por causa dos mecanismos que implementaram sucessivas derrotas ao movimento sindical organizado, eliminando as greves e o poder de greve, o que causou diretamente a contenção dos salários dos trabalhadores; impetrar, com êxito, o aumento das taxas de desemprego como um mecanismo natural e necessário para consolidar uma economia de mercado; e permitiu, de igual forma, ampliar o grau de desigualdade econômica, principalmente com a tributação inversamente proporcional aos ganhos, aumentando a distância entre os mais ricos e os mais pobres.

Todos esses êxitos e mecanismos implementados com sucesso deveriam restaurar as altas taxas de crescimento estáveis existentes no período do Estado de bem-estar social e reanimar o capitalismo globalizado, mas isso não aconteceu, porque, ao promover a desregulamentação financeira, como um elemento tão importante de sua doutrina, durante a década de 1980, criou também as condições necessárias para desviar os capitais do plano produtivo para o plano especulativo do mercado financeiro. Por isso, “durante os anos 80, aconteceu uma verdadeira explosão dos mercados de câmbio internacionais, cujas transações, puramente monetárias, acabaram por diminuir o comércio mundial de mercadorias reais” (ANDERSON, 1995, p.15).

O governo neoliberal do Presidente Ronald Reagan, nos Estados Unidos da

América do Norte, tornou-se um modelo a ser seguido, visto que o próprio padrão de Welfare State liberal adotado nos Estados Unidos ajudou a implantar o receituário neoliberal de forma mais intensa, principalmente, tendo como prioridade “a competição militar com a União Soviética, concebida como uma estratégia para quebrar a economia soviética e, por essa via, derrubar o regime comunista na Rússia” (ANDERSON, 1995, p.10) e mercantilizar o Estado de guerra, como uma forma intensa de elevar e justificar a acumulação do capital usando o fundo público para desenvolver a indústria bélica.

Assim, considerando o que foi exposto, podemos sintetizar que os ajustes neoliberais realizados por esses países visavam ampliar a participação da iniciativa privada (mercado) na oferta e na implementação de serviços públicos básicos, limitando ao máximo a participação de empresas, órgãos e instituições públicas que manteriam um amplo financiamento e um baixo controle dessas atividades.

A partir dessas experiências, entre outras, é possível definir conceitualmente o que é entendido como Neoliberalismo e como esses conceitos representam a existência real dessa ideologia em forma de suas expressões. Por exemplo, para Faleiros (2006, p.210), “o modelo neoliberal visa estimular as pessoas a se sustentarem pelo trabalho, e não, pelos benefícios, mesmo numa conjuntura de desemprego”. Harvey (2007, p. 6) entende o Neoliberalismo como

[...] uma teoria das práticas político-econômicas que afirma que a melhor forma de promover o bem-estar do ser humano consiste em não restringir o livre desenvolvimento das capacidades e liberdades empresariais do indivíduo, dentro de uma estrutura institucional caracterizada por direitos de propriedade privada, fortes mercados livres e liberdade de comércio.

A partir desta parte, vamos deslocar o foco da análise do Neoliberalismo como ideário político e econômico em sua história social para uma análise focada em suas múltiplas determinações. Isso é importante para entendermos que o Neoliberalismo não é um fenômeno isolado ou atomizado das relações sociais, políticas, econômicas e sociais nem das relações sociais de produção em sua estrutura produtiva.

1.3. Determinantes históricos do Neoliberalismo

Um fenômeno que determina o Neoliberalismo como ideário político e econômico passa a ser determinado também pelo Neoliberalismo, estabelecendo as relações recíprocas necessárias para se consolidar no tecido social.

No Quadro 1, a seguir, apresentamos um resumo dos aspectos que foram necessários para que o ideário neoliberal se consolidasse como ideologia política e econômica mundialmente:

Quadro 1 – Determinantes históricos do Neoliberalismo

DETERMINAÇÃO	EXEMPLOS
<ul style="list-style-type: none"> • Uma base política que lhe desse sustentação: 	A ditadura, o governo reacionário de direita e o governo cooptado de esquerda
<ul style="list-style-type: none"> • Uma teoria acadêmica que o justificasse; 	O liberalismo
<ul style="list-style-type: none"> • Uma base popular que desse reconhecimento de valor social: 	A democracia representativa e o nacionalismo
<ul style="list-style-type: none"> • Uma estrutura midiática que o divulgasse: 	Os meios de comunicação de massa
<ul style="list-style-type: none"> • Um fundamento moral (religião) que lhe conferisse um sentido transcendente: 	O Cristianismo
<ul style="list-style-type: none"> • Uma retórica convincente que moldasse as vontades: 	Luta contra o comunismo; esforço de guerra; meritocracia
<ul style="list-style-type: none"> • Outra ideologia que lhe desse uma feição tradicional: 	Conservadorismo e pós-modernismo
<ul style="list-style-type: none"> • Um poder coercitivo que lhe garantisse a implementação: 	Militares e Polícia
<ul style="list-style-type: none"> • Uma base institucional que estruturasse sua implementação: 	O FMI, o Banco Mundial, a OMC e a ONU.

Fonte: Do autor (2021)

Quanto à base política que sustentou a emergência e consolidou o Neoliberalismo como ideário político e econômico, podemos demarcar sua adoção por regimes de ditadura militar ou autoritários representados pela experiência chilena, que foi o paradigma das práticas neoliberais no mundo e na Coreia do Sul. A ditadura militar - ou o autoritarismo político - vem marcando os processos de implementação

do ideário neoliberal, a partir de sua existência real ou do relativo rompimento com essa forma de governo e a implementação de um processo de redemocratização, como é o caso da Argentina e do Brasil. O regime militar ou autoritário saiu de direito, mas não saiu completamente de fato.

Quanto aos governos reacionários de direita, temos os exemplos da Inglaterra e dos Estados Unidos, que se tornaram determinantes históricos do Neoliberalismo, devido à sua enérgica maneira de implementar os modelos seguidos pelos países subdesenvolvidos. Para Laurell (2003, p.181), a lógica dos governos da direita já está estritamente ligada à mercadorização dos serviços públicos, pois

a própria ideologia da direita lutava por um Estado onde a empresa privada fosse compatível com seu papel de produtor de serviços de saúde, educação, previdência social, visando os setores mais pobres da sociedade, como um grande sistema centralizado de bem-estar.

Ressalte-se, no entanto, que o ideário neoliberal – ao menos parte de seu receituário - também foi adotado por países com governos de esquerda²³, como, por exemplo, os chamados euro-socialistas na França, na Espanha, em Portugal, na Itália e na Grécia. Além do caso brasileiro, durante o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010²⁴), um governo de esquerda, reproduziram-se determinados ideários neoliberais. No tocante às teorias acadêmicas que procuravam justificar o Neoliberalismo, encontramos as próprias teses do austríaco Hayek (1944)²⁵ e do norte-americano Friedman (1962)²⁶.

A base popular que deu reconhecimento de valor social ao Neoliberalismo foi a própria democracia representativa e o sistema republicano de repartição do poder em três esferas administrativas, excetuando-se os governos ditatoriais militares e os autoritários. Nos países democráticos republicanos, a base popular do Neoliberalismo estava representada pela direção, muitas vezes, hegemônica, dos poderes legislativos como efetivos representantes do poder do povo, embora as decisões que efetivavam fossem, contrariamente, atitudes antipovo.

Um dos fatores que concorreu para consolidar as ideias neoliberais, no mundo, foi a formação de um sentimento nacionalista, com a diferença entre o “nós” e os

²³ Esquerdas de cariz social-democrata

²⁴ Oficialmente esse governo encerrou em 1º de janeiro de 2011.

²⁵ Com sua obra 'O caminho da servidão'.

²⁶ Com sua obra 'Capitalismo e liberdade'.

“eles”, colocando sempre o outro diferente como uma ameaça aos valores éticos e morais defendidos pelo “nós”. Esse processo ajudou a formar um sentimento que ligava a necessidade de aplicar políticas de austeridade como um bem para o desenvolvimento da nação. De certa forma, foi por isso que Harvey (2007, p. 95) afirmou: “O Estado neoliberal precisa de alguma espécie de nacionalismo para sobreviver”.

Esse forte sentimento nacionalista foi uma transformação necessária da sociedade nas soluções apresentadas pelos neoliberais para sair das crises do capital que emergiam. Para isso, foi necessária uma estrutura midiática que o divulgasse, ou seja, o domínio dos meios de comunicação de massa. O Neoliberalismo se tornou hegemônico como ideário político e econômico exatamente a partir do período de consolidação dos grandes meios de comunicação de massa, advindos com a terceira grande revolução industrial e tecnológica, como a televisão.

Nos Estados Unidos, por exemplo, além da conhecida campanha do ‘Esforço de Guerra’, podemos destacar o programa de televisão apresentado por Milton Friedman, a partir de 1977, um dos economistas neoliberais mais influentes do Século XX e que foi responsável pelo modelo de Neoliberalismo norte-americano aplicado no Chile. No programa televisivo de Friedman, que ele apresentou durante três anos, sua filosofia econômica e social destacava as principais respostas para os problemas do mundo naquela época, que foram reunidas e transformadas em um livro intitulado ‘Free to Choose’, um dos mais lidos na década de 1980 nos Estados Unidos.

O quinto elemento, do qual o ideário neoliberal dependeu para emergir e se consolidar, foi um fundamento moral (religião) que lhe conferia um sentido transcendente. Nesse ponto, o Cristianismo cumpriu um papel bem definido, porque, devido ao estrito imbricamento histórico social entre política e religião, é quase impossível falar de um sem se reportar, direta ou indiretamente, ao outro, como bem notou Max Weber, um dos pais da Sociologia, em seu clássico ‘A ética protestante e o espírito capitalista’, de 1903, no qual acreditava que o espírito capitalista fora produzido pela ética cristã do trabalho. Sem discutir sobre o mérito de tal obra, é no mínimo instigante que o Neoliberalismo tenha se desenvolvido, primeiro e majoritariamente, em países cristãos, seja de vertente católica ou protestante, e que o componente político de luta contra o comunismo, um dos principais objetivos do Neoliberalismo, seja tão constantemente expresso na luta moral entre o bem e o mal, entre o que é de Deus e o que é do Diabo. Convém lembrar também o estreito vínculo

entre o conservadorismo e o liberalismo, mesclando os interesses em grande parte de suas pautas políticas ou culturais.

Para Harvey (2007, p. 95), a religião proporcionou, juntamente com outros fatores, “o alicerce moral que explica o sucesso de determinados partidos [...] no aprimoramento de práticas neoliberais [...]”. Dessa forma, a existência, em muitos países, de partidos políticos católicos²⁷ ou protestantes contribuiu mutuamente tanto para implementar políticas orientadas pelo Neoliberalismo quanto para disseminar positivamente esse ideário entre os adeptos religiosos.

No que tange à adoção de uma retórica convincente que moldasse as opiniões, o que se constituiu como um elemento vinculado à própria estrutura midiática, e nesse sentido, também se imbrica com o elemento anteriormente descrito, foi o discurso da luta contra o comunismo, que acabaria com os “bons costumes” da sociedade cristã. Ao deslocar o problema das reais causas das crises econômicas e políticas para um simulacro de luta moral, o Neoliberalismo conseguiu, através de um conjunto de retóricas muito bem alinhadas, construir a tese de que nem o capitalismo nem a neoliberalização eram o verdadeiro problema. O problema poderia ser o comunismo, a intervenção do Estado, o desajuste pessoal e individual, a falta de competência ou qualificação do indivíduo, tudo ou todos, exceto o próprio capitalismo ou as crises cíclicas existentes em sua própria estrutura sistêmica.

A retórica do esforço de guerra possibilitou a justificativa ideal para o uso dos recursos públicos e privados na formação de uma indústria bélica poderosa, desviando os recursos de políticas sociais para manter a guerra. Netto e Braz (2012, p.184) explica que “é sob o imperialismo que [...] a indústria bélica (e as atividades a ela conexas) torna-se um componente central da economia”. Isso porque o esforço de guerra é apenas uma retórica para esconder a principal motivação contemporânea para as guerras, porque

[...] o desenvolvimento da indústria bélica introduz duas variáveis muito significativas na dinâmica capitalista — a primeira delas diz respeito ao fato de tal indústria servir para travar ou reverter um dos fatores de crise. [...] o subconsumo das massas [...]. Em segundo lugar, a indústria bélica oferece uma espécie de solução alternativa (ainda que sempre provisória) ao problema [...] da superacumulação [...]. Com o incremento da indústria bélica, grandes massas de capitais que, em outras aplicações, não poderiam ser valorizadas, encontram ocasião de propiciar volumosos lucros a seus proprietários. Também nesse sentido, a indústria bélica funciona como um

²⁷ Esping-Andersen (1991, p.87) destaca, em nota de rodapé, a existência de uma Economia Política Católica.

fator anticrise, em especial porque, no estágio imperialista, há uma tendência crescente à superacumulação [...]. (NETTO e BRAZ, 2012, p.184)

As guerras, a partir do capitalismo monopolista ou imperialista, refuncionalizam-se para adequar as economias às flutuações das taxas de lucro e de acumulação, razão por que o “esforço de guerra” é a retórica ideal e neoliberal para fomentar no tecido social níveis satisfatórios de aceitação social.

O sétimo elemento que ajudou o Neoliberalismo a emergir e a se consolidar é a vinculação com outras ideologias, como o conservadorismo e o pós-modernismo, que requerem um estudo mais profundo. Porém, considerando os objetivos traçados para este trabalho, não podemos tratá-los teoricamente como eles demandam. Basta-nos aludir aqui que o pós-modernismo é a “ideologia específica do neoliberalismo” (Chauí, 1993, apud FRIGOTTO, 1997, p.79), que se encarrega de construir uma cultura por meio da qual o social pode se adequar ao Neoliberalismo,

que era bem adequado a essa tarefa ideológica, precisando porém da sustentação de uma estratégia prática que enfatizasse a liberdade de escolha do consumidor, não só quanto a produtos particulares, mas também quanto a estilos de vida, formas de expressão e uma ampla gama de práticas culturais. A neoliberalização precisava, política e economicamente, da construção de uma cultura populista neoliberal fundada no mercado que promovesse o consumismo diferenciado e o libertarianismo individual. No tocante a isso, ela se mostrou mais que compatível com o impulso cultural chamado “pós-modernismo”. (HARVEY, 2007, p.50,51)

O Neoliberalismo necessitava de uma ideologia que explicasse como o individualismo no livre mercado estabelecia as condições necessárias para se conquistar a liberdade pelo mérito. O mérito definido pelo jogo do mercado só poderia ser concebido com a atomização das subjetividades em tão intenso grau de especificidade que cada individualidade estaria livre para exercer sua principal capacidade, a de se autogerir. Nesse sentido, é “a perspectiva neoliberal que dá a força absoluta de regulação das relações sociais à fragmentação e atomização do mercado e à perspectiva do pós-modernismo centrada na diferença, alteridade, subjetividade, particularidade e localismo” (FRIGOTTO, 1997, p.80).

No entanto, se todos os elementos anteriores não fossem suficientes para garantir certa harmonia social na implementação das políticas de austeridade necessárias para o desenvolvimento econômico da sociedade, o oitavo elemento poderia entrar em cena, mesmo que o poder simbólico de sua simples existência já conseguisse garantir determinados equilíbrios na implementação das políticas

neoliberais. Estamos falando da necessidade que o Neoliberalismo tem de um poder coercitivo que lhe garanta certa tranquilidade durante sua implementação. Um poder coercitivo representado pelo poder militar e de polícia²⁸, pois “a interminável acumulação do capital implica que o regime neoliberal de direitos tem de ser geograficamente estendido a todo o globo, se necessário, por meio da violência” (HARVEY, 2007, p.199).

Foi com esse poder que os governos neoliberais forçaram o declínio do poder sindical e de greve e que os governos neoliberais conseguiram calar as vozes dissonantes. E se pensarmos bem, foi por intermédio da exacerbação desse poder que as primeiras experiências de implantação do ideário neoliberal foram realizadas e testadas em um país subdesenvolvido e periférico na América Latina antes de serem implementadas nos países de capitalismo central, monopolista e imperial.

O último - mas não menos importante - elemento de hegemonia neoliberal é a existência de uma base institucional que estrutura sua implementação. Estamos nos referindo à criação de instituições que, ao trabalhar por seus próprios objetivos, conferiam ao Neoliberalismo uma validação econômica, política e social. Nesse âmbito, entra a existência dos organismos multilaterais de controle no capitalismo imperialista: o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização das Nações Unidas (ONU).

Os organismos multilaterais são entidades formadas por vários países criadas a partir do final da primeira e da segunda guerras mundiais, para coordenar acordos globais na ordem internacional, tentando evitar futuros grandes conflitos armamentistas entre as grandes potências. Por via de regra, essas instituições internacionais não devem permitir que os interesses de qualquer nação sejam impostos sobre as outras nações. No entanto, para Netto e Braz (2012, p. 225),

[...] o grande capital vem instrumentalizando diretamente a ação desses órgãos para implementar as estratégias que lhe são adequadas. O poder de pressão dessas instituições sobre os Estados capitalistas mais débeis é enorme e lhes permite impor desde a orientação macroeconômica, freqüentemente direcionada aos chamados "ajustes estruturais", até providências e medidas de menor abrangência.

Nesse processo de instrumentalização, os interesses capitalistas de

²⁸ Althusser (1985) denomina esse poder coercitivo de ‘Aparelhos repressivos de Estado’, em oposição aos ‘Aparelhos ideológicos de Estado’, tomando o uso de violência ou da ideologia como o principal ponto de sua diferenciação. Os aparelhos repressivos de Estado independem de qual classe seja a dominante.

determinada parcela dos países que compõem essas entidades são majorados e se sobressaem em relação aos interesses dos demais, principalmente dos países subdesenvolvidos e dependentes. Apesar de não haver muita relação com essa tendência, é emblemático que a maioria dessas entidades e organismos tenham sede nos Estados Unidos. No entanto, Harvey (2007, p.78,79), aprofundando o debate sobre as verdadeiras funções dessas entidades, alerta que,

para defender-se de seus maiores temores — o fascismo, o comunismo, o socialismo, o populismo autoritário e mesmo o regime da maioria — , os neoliberais têm de impor fortes limites à governança democrática, apoiando-se em vez disso em instituições não-democráticas e que não prestam contas a ninguém (como o Banco Central norte-americano e o FMI) para tomar as decisões essenciais. Isso cria o paradoxo das intensas intervenções estatais e do governo em mãos das elites e de "especialistas" num mundo em que se supõe que o Estado não é intervencionista.

No redirecionamento dessas funções, os países menos desenvolvidos sofrem os incursos da Neoliberalização das economias sempre em favor dos países imperialistas de capitalismo central, comandando e ordenando, por via das pressões financeiras, as contrarreformas que os capitais internacionais e imperialistas precisam para alcançar os mercados ainda não totalmente controlados.

1.4. O Neoliberalismo no Brasil

No Brasil, a característica periférica e dependente de seu capitalismo, associada com uma formação industrial tardia, confere especificidades marcantes nos processos de sua neoliberalização.

Se sintetizarmos a historicidade do Neoliberalismo, nos países de capitalismo central, veremos que, nesses países, ele seguiu uma lógica embasada nas respostas que se tornaram necessárias, do ponto de vista dos neoliberais, para solucionar as crises de lucros e acumulação que emergiram em determinados tempos históricos. Então, a sequência histórica do Neoliberalismo nos países centrais é:

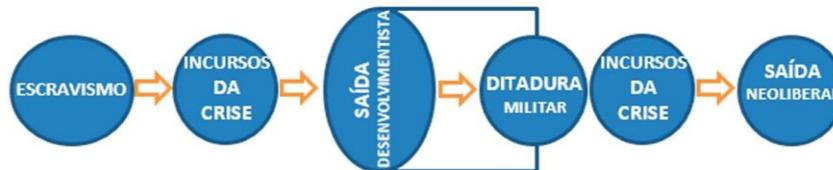
Figura 2 – Sequência histórica do Neoliberalismo



Fonte: Do autor (2021)

Em síntese, o Neoliberalismo surgiu entre as duas grandes crises estruturais do capital no Século XX, primeiramente pela saída mais progressista, que estabeleceu certo consenso entre capital e trabalho, em que a classe trabalhadora pôde usufruir minimamente de parte da riqueza produzida em forma de políticas sociais e de pleno emprego. Na próxima crise, a acumulação capitalista tornou-se um problema e, por isso, optou-se por uma saída mais radical e menos orgânica. No Brasil, o processo de desenvolvimento político e econômico transcorreu em uma estrutura conjuntural bem diferente do que se desenvolveu na Europa e nos Estados Unidos. Se sintetizarmos também o desenvolvimento político e econômico do Brasil, teremos²⁹:

Figura 3 – Sequência histórica do Neoliberalismo no Brasil



Fonte: Do autor (2021)

O fato de o Brasil ainda ser, no início do Século XX, um país majoritariamente agroexportador e recém-saído de um sistema de produção escravista, revela muito sobre o caminho percorrido pela política e pela economia até chegar ao ideário neoliberal. Outros fatores contribuíram para formar essa direção não convencional, primeiramente, porque o ideário colonial, com todos os sentidos envolvidos, permeou o imaginário e a cotidianidade brasileira durante décadas. Tanto isso é verdadeiro que a libertação dos escravos só aconteceu oficialmente em 1888, sessenta e seis anos depois da independência. Uma independência mais formal do que real, enquanto a

²⁹ Um dado relevante é que estamos considerando apenas a ditadura militar pós-1964, porque, se fôssemos abarcar todas as ditaduras militares do Século XX no Brasil, o quadro da ditadura se estenderia até o período de saída desenvolvimentista, porquanto, no Século XX, o Brasil teve poucos momentos realmente democráticos.

libertação foi oficial, mas não plenamente real. E quando dizemos que o “espírito colonial” perdurou muito tempo no ideário de nossas elites e povo, estamos falando de uma condição dependente que parece nunca querer nos deixar como nação.

Outro fator que precisa ser considerado é que, no Brasil, os incursos das crises de acumulação do capitalismo tiveram impactos diferentes em relação aos países onde as crises emergiram. Assim, as reverberações dessas crises foram menos intensas, embora não menos catastróficas. Não foram tão intensas quanto, pois, no Brasil, o capitalismo não estava plenamente desenvolvido, principalmente nas versões monopolista e imperialista, que já estavam bem consolidadas nos países cênicos. E quando falamos de capitalismo monopolista, estamos nos referindo a uma intensa atividade rentista dos capitais financeiros.

Apesar de o Brasil não ter construído um Estado de Bem-estar social no sentido estrito do termo, foi no movimento de redemocratização da sociedade brasileira e da Constituição cidadã de 1988 que algo parecido com um Estado social começou realmente a se concretizar, não como se necessitava, mas o quanto foi possível devido à correlação de forças conservadoras e progressistas estabelecidas naquele momento.

Foi exatamente nesse período de transição de um regime ditador e militar para um processo de redemocratização, com forte teor reformista e orientado pelos princípios da universalização, da responsabilidade pública e da gestão democrática (BEHRING; BOSCHETTI, 2011), que se concretizou com a promulgação da Carta Magna brasileira, que o Neoliberalismo começou a se delinear no Brasil.

Seria um pensamento ingênuo achar que o intenso experimento do Neoliberalismo de vertente norte-americana no Chile, tão próximo do Brasil, não tenha mexido com as divagações de teóricos, economistas e políticos brasileiros, até porque a mesma influência política que os Estados Unidos exerciam no Chile exerciam no Brasil, em maior ou menor grau. Mas, mesmo assim, o Brasil foi o último país da América Latina a implementar um projeto neoliberal (FILGUEIRAS, 2006).

Foi a partir da década de 1990 que o governo brasileiro se integrou, de forma dependente, aos marcos do mundo capitalista avançado, ao implementar o receituário neoliberal no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), uma integração que, a partir da ofensiva neoliberal, instituiu, em âmbito internacional, um padrão universal de políticas para a educação baseado em indicadores e metas quantificáveis como critério de governabilidade curricular, visando ao controle dos sistemas de ensino

nacionais.

No capítulo seguinte, vamos mostrar como, no processo de contrarreforma neoliberal implementado pelos governos de FHC, Lula, Dilma, Temer e Bolsonaro, a relação capital-trabalho se alterou profundamente em favor do capital, ao estabelecer as privatizações e as transferências para a sociedade civil organizada (ONGS ou empresas privadas) de muitos dos serviços sociais públicos como educação e saúde, as desregulações da legislação social do trabalho e o desmonte das políticas sociais.

CAPÍTULO II

“As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante”.

Karl Marx³⁰

2. NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO

Desde que o grande capital descobriu a educação e a pedagogia como um meio de ampliar a capacidade técnica produtiva do trabalho e, por conseguinte, suas taxas de acumulação, essas categorias se tornaram um dos campos sociais mais visados para implementar mudanças técnicas e organizacionais necessárias para expandir o capital.

Historicamente, esse adentramento e a invasão dos interesses e das dinâmicas capitalistas na educação e na pedagogia foram ocorrendo progressivamente, ao passo que as sucessivas e progressivas reestruturações produtivas foram sendo articuladas e implementadas nas cadeias produtivas sociais da indústria. Porém, não estamos falando especificamente da necessidade de inserir novas tecnologias, o que demanda uma formação técnica informacional especializada dos trabalhadores, mas da formação de um padrão educacional alinhado com os interesses tão evidentes e necessários para o capital que os investimentos, e por assim dizer, os próprios incursos do capital passam a ser essencialmente indispensáveis. Trata-se de um tipo de incursão nos processos educativos que está bem vinculado às próprias relações antagônicas de classe entre capital e trabalho que estão imbricadas nas relações produtivas do chão de fábrica. Isso faz parte da evolução técnico-científica sistemática da própria Lei geral de acumulação capitalista.

Nesse tipo de abordagem do capital, ou seja, a formação técnica especializada

³⁰ (MARX, 2007, p.47)

do trabalhador, a educação e a pedagogia ainda eram acessórias do ponto de vista de suas possibilidades, o que respondia às suas funcionalidades dentro do próprio processo produtivo ou, apenas, por ser um meio para qualificar e formar a força de trabalho adequada para as demandas dos novos parques fabris e os processos produtivos introduzidos pela constante evolução das máquinas e dos equipamentos. Uma abordagem necessária do ponto de vista do capital, mas não ainda totalmente absorvida ou subsumida aos interesses capitalistas.

Tal incursão não significa somente induzir as escolas a adotarem um novo currículo, a melhorar os padrões de avaliação com gestão interna ou externa ou a aperfeiçoar, no trabalho pedagógico, a comunicação entre a direção e os professores, mas também implantar dinâmicas gerencialistas que visem direcionar e determinar, na escola, sua tarefa mais importante: ensinar, quando ensinar, o que ensinar e a quem ensinar. Nessa direção, podemos agrupar os incursos dos ideários capitalistas na educação e na pedagogia em dois caminhos distintos, porém muito imbricados nas atuais dinâmicas societárias: o caminho do controle sobre o processo de formação humana e laboral e o caminho da transformação da Educação em capital.

No primeiro desses caminhos - o do controle sobre o processo de formação humana e laboral - o capital tende a intervir, de todas as maneiras possíveis, no plano do currículo, da didática, da Pedagogia, da Psicologia, da formação de professores, dos materiais didáticos ou das estruturas físicas, entre outras formas, com o intuito de configurar e fomentar as bases necessárias para sua empreitada. Nesse quesito, a ideia de capital humano se ressignifica, e o capital interfere porque, em cada quadra histórica, um novo tipo de homem, ou de trabalhador, é demandado pelo sistema, e para cada tipo de novo homem demandado, uma superestrutura sistêmica precisa ser erguida para a construção social desse homem. Nas últimas décadas, o Neoliberalismo vem se encarregado de orientar a construção dessa superestrutura sistêmica.

No caminho da transformação da Educação em capital, os processos de reprodução ampliada do capital demandam a abertura constante de novos mercados para exploração. Para isso, enquanto os diversos processos de colonialismo territorial conseguiam alcançar o capital no mundo, algumas áreas da vida social ainda conseguiam se manter relativamente ilesas das investidas mais enérgicas da exploração capitalista. No entanto, com a dissolução, o enfraquecimento ou esvaziamento das capacidades de gerar e de extrair lucros nesses mercados, a

atenção dos grandes capitais se voltaram para outros mercados em potencial. Há muito tempo, esse mesmo capital já havia descoberto a potencialidade do mercado educacional em todo o mundo - tanto o mercado da educação, em todos os níveis da educação privada, quanto o montante do fundo público, calculado em bilhões de reais, disponíveis para a oferta e a manutenção da educação pública estatal. A educação, principalmente a pública, através do fundo público reservado a ela, tornou-se um excelente mercado a ser explorado.

Ressalte-se, todavia, que, para que isso fosse possível, foi necessário um conjunto de reformas e ajustes no âmbito do Estado e da produção para que novas condições mais adequadas de reprodutividade do capital estivessem postas, com o fim de transformar a educação em um mercado em expansão.

Os dois caminhos citados, em termos mais gerais, configuram-se como os processos de neoliberalização da Educação, que é a expressão de um processo socialmente mais amplo chamado de neoliberalização da vida social.

2.1. Pilares da ofensiva neoliberal

O processo de neoliberalização da educação, como um dos resultados dos processos de neoliberalização da vida social, em nível mundial, resultou em um conjunto de transformações econômicas, políticas e, sobretudo, produtivas, ocorridas no centro do modo de produção capitalista (MPC) e ocasionadas pela grande crise de superprodução a partir da década de 1970 em todo o mundo. Nesse período, acontecia também uma crise da educação, nas bases da conhecida 'Escola capitalista'.

Nesse contexto de crise estrutural, a principal estratégia adotada para reestruturar o capital foi uma ofensiva neoliberal emergente. Uma ofensiva que se ancorou em três pilares fundamentais: "a) a ofensiva contra o trabalho e suas formas de organização e de lutas; b) a reestruturação produtiva; e c) a (contra) reforma do estado" (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p. 193).

No tocante à reestruturação produtiva central do capitalismo, um dos principais fatores que confluíram para as novas possibilidades postas ao grande capital foram a emergência e o espraiamento de um novo modelo de produção advindo da expansão dos chamados "Tigres Asiáticos", mais adequado e adaptável às flutuações do

mercado. Foi nesse contexto em que foi criado e se expandiu o modelo de produção toyotista “mais enxuto, mas flexível, de menor investimento e riscos e, portanto, mais adequado para a concorrência mundial [...]” (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011, p.183). Esse novo modelo de produção demandaria também um novo tipo de mão de obra e uma formação escolar equivalente.

O Toyotismo foi responsável por mudar radicalmente a maioria das relações econômicas e produtivas no modo de produção capitalista, com a implementação de outras características que o distinguiam e se tornariam as novas necessidades do capital em âmbito mundial: uma mão de obra barata, desorganizada e legalmente desprotegida e a abundância e o engajamento da força de trabalho na empresa (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011). Essas características já apontavam as transformações processuais que se desenvolveram no mundo do trabalho e nos processos educacionais subsequentemente.

Quanto à ofensiva contra o trabalho e suas formas de se organizar e de lutar, a maioria das estratégias adotadas para recompor a reprodução ampliada do capital estão intimamente vinculadas aos processos implementados de reestruturação produtiva, já sinteticamente mencionada, e de contrarreforma estrutural do Estado que abordaremos logo em seguida. Foi a partir desses dois processos que as novas estratégias de controle e exploração do trabalho se implementaram e se alinharam às diretrizes do mercado e que, décadas depois, encarregaram-se de afetar profundamente a educação e a pedagogia, transformando-as em mercados promissores.

2.2. O ajuste estrutural do Estado no Neoliberalismo

No contexto da reestruturação produtiva ocorrida com a insuficiência de respostas favoráveis à manutenção das taxas de acumulação do grande capital por parte do pacto fordista-keynesiano e dos processos já germinados de mundialização do capital, devido à dissolução das experiências do socialismo real, a contrarreforma do Estado brasileiro foi a estratégia mais importante do ajuste estrutural implementado no Brasil, tendo em vista seu caráter profundo, sistemático e neoliberal.

É preciso considerar que, no contexto de crise do capital mundializado, os

países de capitalismo periférico e dependente da América Latina e, em especial, o Brasil, sofrem, de uma forma particular, os incursos e as características do movimento geral da crise estrutural do capital. É no contexto da crise estrutural do capital que as tentativas de retomada da elevação das taxas de lucro e de acumulação capitalista fomentaram o discurso da necessidade de reformas estruturais do estado em todo o mundo.

Primeiramente, entendemos o Estado como uma instituição social e histórica determinada, ou seja, uma entidade que tem sua emergência em determinado tempo histórico e a partir de condições sociais específicas. E por ser historicamente determinada, nem sempre existiu nem sempre existirá, porque a existência do Estado está diretamente determinada pelo desenvolvimento econômico e pela formação de uma sociedade cindida em classes (ENGELS, 1984).

Assim, o Estado surge e se define por meio dessa luta entre classes antagônicas, em que a sociedade se envolve “numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar (ENGELS, 1984, p.191)³¹. Sendo assim, ainda segundo Engels (1984), devido a essa impossibilidade de trazer solução para essa irreconciliável contradição entre as classes que podem devorar-se, impõe-se a necessidade de criar um poder que, posto aparentemente acima da sociedade que o constituiu e se distanciando sistematicamente dela, possa abrandar os efeitos nocivos desse embate. Dessa forma, o Estado passa a ser determinado pelas inconciliáveis contradições entre as classes fundamentais e, ao mesmo tempo, a prova de que essas contradições entre as classes são inconciliáveis (LÊNIN, 1970).

Em segundo lugar, entendemos que esse poder institucional criado para atenuar os conflitos entre as classes, com o advento do metabolismo social do capital, o capitalismo foi apropriado por uma das classes em contradição, em específico, aquela que, na correlação de forças, conseguiu exercer a dominação econômica, política e social, com a apropriação privada dos meios de produção e com a transformação das outras classes em força de trabalho livre e desapropriada de quaisquer condições de subsistência que excedam a mera venda de sua força de trabalho, porque a classe que exerce a dominação através do poder econômico exerce concomitantemente a dominação do poder político, social e ideológico da sociedade.

³¹ Lênin, em uma tradução direta do texto em alemão, descreve: “numa contradição insolúvel com ela própria, tendo-se cindido em contradições inconciliáveis que não pode resolver” (LÊNIN, 1970, p. 8).

Nessas condições, o Estado se configurou no que Marx denominou “de um comitê para gerir os negócios comuns de toda a classe burguesa” (MARX; ENGELS, 2005, p.42). Por isso que, para Mandel (1977, p. 5), o Estado “nasceu como instrumento nas mãos da classe dominante, com o fim de manter o domínio dessa classe sobre a sociedade, e desaparecerá quando o domínio dessa classe desaparecer”.

Então, sempre que o grande capital necessitou - como ainda necessita - de mudanças estruturais, políticas ou econômicas, no âmbito da produção, do direito, da ideologia e dos costumes, que se alinhem às novas diretrizes da Lei geral de acumulação capitalista, o Estado deverá objetivar essas condições. Para Behring (2009, p. 2), “o Estado [...] se modifica histórica e estruturalmente, cumprindo seu papel na reprodução social do trabalho e do capital e expressando a hegemonia do capital, nas formações sociais particulares, ainda que com traços gerais comuns”. O Estado é uma instituição em sistemáticos ajustes estruturais para acompanhar os interesses do poder dominante das elites capitalistas. Porém é preciso considerar que é um processo que não decorre sem a resistência da classe trabalhadora, o que também faz do Estado um campo de disputas.

Outra definição que precisa ser feita diz respeito à utilização do termo ‘contrarreforma’ do estado, em vez de ‘reforma’ do estado, porque, de acordo com Behring (2008, p.128), devido às características observadas nesse processo de ajuste estrutural do Estado brasileiro, o uso do termo ‘reforma’ é uma “[...] apropriação indébita e fortemente ideológica da idéia reformista, a qual é destituída de seu conteúdo progressista e submetida ao uso pragmático, como se qualquer mudança significasse uma reforma [...]”, pois todas as transformações ocorridas a partir das medidas nele tomadas ocasionaram uma regressividade nas conquistas civilizatórias e progressistas do Estado de bem-estar social, o Welfare State, que o precedeu.

Uma das particularidades das condições brasileiras, quando de sua adesão a um receituário neoliberal, deriva dos processos de transição de uma ditadura militar para uma redemocratização política ocorrida na década de 1980. Enquanto o Brasil ainda tentava equacionar o problema da transição democrática, nos países de capitalismo central, já estava em curso “uma reação burguesa à crise do capital iniciada nos anos 1970” (BEHRING, 2008, p.130).

O país adentrou os anos 1980 com o agravamento das consequências do endividamento externo, que estabelecia e exigia contrapartidas políticas e econômicas de implantação de medidas de ajustes fiscais e de controle externo sobre as medidas

econômicas a serem adotadas no país em uma “onda longa de estagnação”. Quase toda essa dívida externa foi contraída pelo setor privado, mas assumida pelo Estado, que chegou a tomar para si 70% dela. É fácil compreender a natureza da crise do Estado brasileiro e ver, na verdade, "a forte balcanização do Estado e sua intervenção direcionada para o capital" (BEHRING, 2008, p.133). Uma crise articulada pela burguesia nacional, pelo Estado e pelo capital estrangeiro, que, nas décadas anteriores, financiaram o “milagre brasileiro”. A crise se colocava como sendo do Estado produtor e interventor que se tinha erguido durante os governos militares no Brasil.

Assim, com essa crise da dívida externa brasileira e as escolhas econômicas e políticas realizadas para estabilizar a economia, o Brasil terminou a década de 1980 em um contexto de hiperinflação, dívida galopante com juros flutuantes, altíssimas taxas de desemprego e empobrecimento generalizado, além de, em sentido inverso, retomar o Estado democrático de direito. É nesse contexto de crise econômica e política que se impõe o discurso neoliberal da necessidade dos ajustes estruturais orientados pelas agências multilaterais internacionais no Brasil.

2.3. O ajuste estrutural do Estado no governo FHC

Foi no governo de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1995-2002)³² que o sentido e a direção das reformas ganharam notoriedade e profundidade com a implementação de políticas mais efetivas em direção a um projeto econômico e político capitaneado pelo grande capital financeiro internacional. Esse fato foi comprovado pela existência de um ministério nomeado e encarregado da reforma do Estado - o Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE) - e pelo fato de ter o economista e advogado Luiz Carlos Bresser Pereira³³ à frente desse

³² Foi na década de 1990 que o Neoliberalismo se consolidou como doutrina. Primeiramente, com a eleição de Fernando Collor de Mello (1990- 1992), “que defendia explicitamente as ‘reformas’ orientadas para o mercado, que implicariam um forte enxugamento do Estado, como saída para a crise econômica e social brasileira” (BEHRING, 2008, p.149). Foi o governo de Collor que iniciou, a partir de 1991, as chamadas reformas estruturais, com um programa de modernização embasado em privatizações e redução das tarifas aduaneiras que facilitava a entrada de produtos estrangeiros no país. Para Sader (2013, p. 137), “o impeachment de Collor fez com que o projeto neoliberal sofresse um atraso no Brasil”.

³³ Apesar de se declarar um desenvolvimentista, Bresser Pereira se alinhava com a maioria das orientações de ajustes indicados pelo Consenso de Washington e chegou a participar de uma nova

ministério. O próprio Bresser chegou a afirmar essa direção econômica e política em seus planos de reforma, porque seu objetivo “com a Reforma da Gestão Pública de 1995 foi de reconstruir o Estado e fortalecer o serviço público, adaptando-os ao mundo do capitalismo global e da democracia em que vivemos”³⁴ (BRESSER PEREIRA, 2002, p. 34).

Foi no Governo FHC que as condições necessárias e progressivamente suficientes para introduzir e espalhar a lógica neoliberal na administração pública resultaram na permeabilidade da educação aos mecanismos do mercado.

2.4. Nova governança estatal

No governo de FHC, uma nova lógica de administração pública, alinhada com a razão eficiente do mercado, foi introduzida no Estado brasileiro, quando esse governo iniciou os processos de remodelagem do papel e funcionamento do Estado nos anos 90. Como o discurso dominante, na época, indicava a ineficiência do Estado como a causa primeira da grande crise estrutural econômica, crise do capital, a saída neoliberal apontada pelos organismos internacionais passava pela dimensão de uma melhor gestão pública, considerada essencial para superar a crise. Assim, no bojo das reformas estruturais, introduziu-se, no aparelho estatal brasileiro, a noção objetiva de “governança”, um termo cunhado pelo Banco Mundial, em 1989, para designar as novas exigências que a colocavam como referência ou critério para decisões de empréstimo aos governos nacionais dos Estados-membros. Assim, para o Banco Mundial,

a causa raiz do fraco desempenho econômico no passado foi o fracasso das instituições públicas. Iniciativa do setor privado e mecanismos de mercado são importantes, mas devem andar de mãos dadas com boa governança, um serviço público que é eficiente, um sistema judicial confiável e uma administração que presta contas ao seu público. E um melhor equilíbrio é necessário entre o governo e os governados (BANCO MUNDIAL, 1989, xii).

Para superar a crise econômica que se desenrolava em nível global, segundo

reunião com os especialistas de Washington em 1993. É possível ter acesso a quase toda a produção teórica do ministro Bresser Pereira através do endereço eletrônico: < <http://www.bresserpereira.org.br/> >
³⁴ Para Bresser Pereira (2001), um mercado forte exigia um Estado também forte. Isso denota a importância do Estado, principalmente com o uso do fundo público, dentro das novas estratégias de reprodução ampliada do capital.

o Banco mundial, era preciso um Estado reformado e redirecionado que respondesse positivamente a reprodução ampliada do capital através de uma gestão eficiente nos parâmetros da administração racional do mercado. O grande capital pretendia transferir para o mercado o conjunto dos serviços sociais de natureza pública realizados pelo Estado. Para isso, a introdução desse novo conceito no quadro das contrapartidas exigidas “implicava atuar diretamente, de diferentes maneiras, no âmbito do exercício do poder e da autoridade nos Estados-membros” (PEREIRA, 2009b, p. 198) e estabelecer as diretrizes para a eficácia da gestão pública, que dependeria, entre outros, da articulação entre agências estatais e organizações sociais.

Pereira (2009b), em sua tese sobre a ação do Banco Mundial como ator político, afirma que foi em 1992 que o Banco Mundial publicou um informe específico sobre a introdução desse novo tema entre as exigências básicas para a concessão de empréstimo, pois a qualidade da gestão pública, prenunciada nesse novo tema, era crucial para executar o ajuste estrutural focado no mercado. Nesse informe, o Banco mundial delimitou

[...] quatro áreas estratégicas de governança: administração pública, responsabilização (accountability), estrutura legal e transparência e informação (Banco Mundial, 1992: 2). A boa governança resultaria da combinação de quatro fatores-chave: a) eficiência na administração dos recursos públicos e na provisão de serviços, b) sistemas de responsabilização eficazes, c) disponibilidade de informação adequada e confiável para os agentes privados e d) prioridades de governo “orientadas ao mercado”. (PEREIRA, 2009b, p.201)

Do ponto de vista pragmático, essa nova engenharia institucional imposta pelo Banco Mundial e alinhada ao mercado visava controlar, mais extensivamente, o gasto público e os mecanismos de monitoramento e avaliação do desempenho do governo no cumprimento da agenda neoliberal e introduzir a lógica concorrencial no fornecimento dos serviços públicos com a desregulamentação desses serviços e o envolvimento de instituições do Terceiro Setor na implementação desses serviços.

Em 1991, ao identificar os componentes doutrinários das reformas administrativa e institucional do Estado que estavam sendo implementadas pelo governo neoliberal de Margareth Thatcher no Reino Unido, Hood (1991) apresentou, pela primeira vez, um conjunto de medidas que estavam sendo implementadas como elementos-chave da nova gestão pública e nas quais destacamos, em negrito, as principais

características do governo FHC.

Quadro 2 - Componentes doutrinais da Nova Gestão Pública

	Doutrina	Significado	Justificação típica
1	Poder na gestão profissional no sector público (profissionalização da gestão nas organizações públicas)	Controle ativo, visível e discricionário da organização de pessoas nomeadas pelo topo "liberdade para gerir".	A responsabilização requer missões claras de responsabilidade para a ação, e não, difusão do poder.
2	Standards e medidas de desempenho explícitos (padrões de desempenho e medidas de avaliação)	Definição de metas , alvos, indicadores de sucesso, preferencialmente expressos em termos quantitativos , especialmente para os serviços profissionais.	A responsabilização requer a declaração clara de alvos; a eficiência requer um "olhar duro" aos objetivos.
3	Mais ênfase no controle dos <i>outputs</i> (ênfase no controle e nos resultados)	Alocação de recursos e recompensas ligadas à medição do desempenho ; ruptura com a burocracia centralizada - gestão pessoal extensiva.	Necessita de colocar ênfase nos resultados em vez dos procedimentos.
4	Mudança para a desagregação das unidades no sector público (desagregação das grandes unidades do sector público)	Encerramento das unidades /monolíticas	Necessidade de criar unidades que podem ser geridas, de separar os interesses de provisão dos de produção, de ganhar vantagens de eficiência com a utilização dos contratos ou arranjos de franchise dentro ou fora do sector público.
5	Mudança para uma maior competição no sector público (introdução da competição no sector público)	Mudança para os contratos a termo e procedimentos de propostas públicas	Rivalidade como a chave para diminuir os custos e elevar os standards.
6	Ênfase nos estilos de gestão praticados no sector privado (primazia aos estilos e às práticas de gestão do sector privado).	Afastamento do estilo militar da ética do serviço público, maior flexibilidade na contratação e recompensas, maior de técnicas privadas.	Necessidade de utilizar ferramentas "comprovadas" do sector privado no sector público.
7	Ênfase em mais disciplina e parcimônia na utilização de recursos.	Cortar custos diretos, aumentar a disciplina de trabalho, resistir às exigências dos sindicatos , limitar os custos de condescendência ao negócio.	Necessidade de verificar as demandas de recursos do sector público e " fazer mais com menos ".

Fonte - Silvestre (2019, p.32,33)³⁵

Sendo assim, poderíamos resumir as principais características do governo

³⁵ Grifos nossos

neoliberal de FHC nos pontos destacados em negrito: decisões tomadas pelo alto; metas em termos quantitativos; ênfase nos resultados e recompensas ligadas à medição do desempenho; desagregação das unidades no sector público; introdução da competição no setor público; utilização dos estilos de gestão e ferramentas do sector privado; resistir às exigências dos sindicatos e "fazer mais com menos".

Assim, nessa linha de implementação de uma nova governança, no governo FHC, foi criado e implementado o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRE). Nesse sentido, uma alternativa voltada para a administração pública gerencial foi colocada na pauta governamental de FHC, “[...] baseada em conceitos atuais de administração e eficiência voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão” (BRASIL, 1995, p. 10). Uma eficiência administrativa que visa legitimar as instituições em relação aos cidadãos e ao mercado.

2.5. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRE)

O governo FHC implementou, no Brasil, um projeto neoliberal de ajustes macroeconômicos e estruturais capitaneados pelas agências multilaterais internacionais, promovendo a adequação do Estado e da economia nacional aos interesses da reprodução ampliada do grande capital, sob a bandeira do “projeto de modernidade”. Para isso, esse projeto reformista se institucionalizou com a elaboração e a implementação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRE), um plano que tenta se autojustificar com base na assertiva de que

a reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p. 17)

De acordo com o Plano, o Estado deveria abandonar o papel de executor ou prestador direto dos serviços, principalmente os serviços sociais, e manter-se no papel de provedor ou promotor deles, o que envolvia certa regulação. E o mais importante é que, como promotor desses serviços, deveria continuar “a subsidiá-los, buscando,

ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade” (BRASIL, 1995, p. 18). O texto do plano continua apresentando algumas de suas diretrizes refletidas em seus objetivos dos quais destacamos:

Aumentar a governança do Estado, ou seja, sua capacidade administrativa de governar com efetividade e eficiência [...]. Limitar a ação do Estado àquelas funções que lhe são próprias, reservando, em princípio, os serviços não exclusivos para a propriedade pública não-estatal, e a produção de bens e serviços para o mercado para a iniciativa privada. [...] Transformar as autarquias e fundações que possuem poder de Estado em agências autônomas, administradas segundo um contrato de gestão [...] desde que atinja os objetivos qualitativos e quantitativos (indicadores de desempenho) previamente acordados; [...] substituir a administração pública burocrática, rígida [...] pela administração pública gerencial, baseada no controle a posteriori dos resultados e na competição administrada. [...] Dar continuidade ao processo de privatização através do Conselho de Desestatização.[...] Implantar contratos de gestão nas empresas que não puderem ser privatizadas. (BRASIL, 1995, p. 56-59).

Percebemos claramente uma ideia de racionalização da administração pública, ladeando a maioria dos objetivos propostos pelo Plano formulado e implementado por Bresser Pereira como Ministro da Administração e da Reforma do Estado. Uma racionalização que, em curto prazo, pretendia promover o ajuste fiscal tão propalado pelos organismos multilaterais, e em médio prazo, transformar estruturalmente o Estado incorporando os parâmetros de uma administração gerencial na administração pública brasileira. Porém, para que tudo isso fosse possível, seria necessário aprovar várias propostas de emenda constitucional. Assim, o texto do plano se apropriou do discurso da aprovação popular, aferida por meio de pesquisa de opinião, que era referida, porém não referenciada, e através da replicação tendencial dos benefícios das reformas.

As pesquisas de opinião têm revelado que a reforma do aparelho do Estado conta com o apoio decidido da população [...]. Por implicar a flexibilização da estabilidade do funcionalismo, a reforma administrativa tem sido identificada como contrária aos interesses dos servidores. Nada mais incorreto: os bons funcionários, que constituem a maioria absoluta, nada têm a temer. Muito pelo contrário: pretende-se valorizar o servidor público, propiciando-lhe motivação profissional, remuneração condizente com o mercado de trabalho nacional, além de razoável segurança no emprego (BRASIL, 1995, p. 11).

Apesar de apresentar as considerações de sua proposta como uma proposta social-liberal, em contraponto a uma proposta puramente neoliberal, o que significaria a instituição ineliminável de um Estado mínimo, para Bresser Pereira, as causas da crise brasileira “estão localizadas no Estado desenvolvimentista, no Estado comunista

e no Welfare State” (BEHRING, 2008, p.172).

Então, é fato recorrente a dissimulação da retórica neoliberal ao tentar fazer passar como algo benéfico para os trabalhadores, enquanto suas reais intenções respondem impreterivelmente aos interesses do capital. E em questão de interesses, o capital e o trabalho são inconciliáveis, mesmo que, em determinadas conjunturas históricas, algumas pautas tenham entrado em consenso.

Essa foi uma coerência com o capitalismo contemporâneo, observado quando o próprio Bresser Pereira se reuniu com os especialistas dos organismos multilaterais, em janeiro de 1993, para encontrar as circunstâncias mais favoráveis e as regras mais efetivas para conseguir apoio político para implementar as reformas com mais sucesso (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011). Analisando o Plano Diretor da Reforma do Estado de Bresser Pereira, Behring (2008, p.172) nos fornece uma síntese de suas premissas ao considerar que

ao Estado cabe um papel coordenador suplementar. Se a crise se localiza na insolvência fiscal do Estado, no excesso de regulação e na rigidez e ineficiência do serviço público, há que reformar o Estado, tendo em vista recuperar a governabilidade (legitimidade) e a governance (capacidade financeira e administrativa de governar).

Para Behring (2008), o projeto de reestruturação do Estado se configurou como um novo pacto político em torno de um Estado intermediário que, para fomentar o status de uma sociedade moderna, um pacto de modernização, utiliza uma estratégia voltada para o mercado enquanto se propõe a distribuir renda e promover inovações tecnológicas. Um Estado que, ao perder seu caráter produtor e interventor econômico, continuaria utilizando o fundo público para minimizar as mazelas da desigualdade social advinda da Lei geral de acumulação capitalista³⁶. Netto e Braz (2012, p. 239) são mais enfáticos quando dizem que

[...] o objetivo real do capital monopolista não é a “diminuição” do Estado, mas a diminuição das funções estatais coesivas, precisamente aquelas que respondem à satisfação de direitos sociais. Na verdade proclamar a necessidade de um “Estado mínimo”, o que pretendem os monopólios e seus representantes nada mais é que um Estado mínimo para o trabalho e máximo para o capital.

³⁶ Sinteticamente, a Lei Geral de Acumulação capitalista preconiza dialeticamente que, quando o capitalismo produzi “riqueza”, ele o faz de maneira diretamente proporcional à quantidade de “pobreza”. Colocamos entre aspas por entender que, verdadeiramente, quem produz valor é o trabalho, porque o capitalismo só se apropria do produto do trabalho, reifica as relações sociais estabelecidas na produção e mistifica-se como produtor de riqueza, enquanto a pobreza é uma síntese de vários determinantes.

Então, quando o Plano Diretor de Reforma do Estado preconizou o abandono por parte do Estado do seu papel de executor ou prestador direto dos serviços, mantendo seu papel de provedor ou promotor, o que realmente estava se implantando era um redirecionamento das funções do Estado no sentido de garantir as necessidades do grande capital de manter as taxas de acumulação. Um redirecionamento do tamanho do Estado que envolve diretamente as ideias de privatização, publicização e terceirização.

Em suma, Bresser Pereira propunha que o pacto de modernização do Estado brasileiro passasse, inicialmente, pela liberalização comercial, pelas privatizações e pelo programa de estabilização monetária com o Plano Real e prosseguia com a reforma da administração pública, que ele considerava uma reforma gerencial do Estado. Nesse quesito, Behring (2008, p. 179) acrescenta:

Hoje, então, a "reforma" passaria por transferir para o setor privado atividades que podem ser controladas pelo mercado, a exemplo das empresas estatais. Outra forma é a descentralização, para o "setor público não-estatal", de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem para os autores, ser subsidiados por ele, como educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Esse processo é caracterizado como publicização e é uma novidade da reforma que atinge diretamente as políticas sociais. Trata-se da produção de serviços competitivos ou não-exclusivos do Estado, estabelecendo-se parcerias com a sociedade para o financiamento e controle social de sua execução.

Quando a reforma da administração pública passa necessariamente pela introdução do que é chamado de uma perspectiva gerencial, o que realmente esses termos significam é que, a partir daquele momento, a administração pública seria gerida com os mesmos pressupostos da gestão privada, ou seja, sob a tutela da forma de pensar, agir, medir e avaliar do empresário capitalista, o que envolve concomitantemente o controle racional de todas as fases do processo e o constante estabelecimento de metas, habilidades e competências adquiridas juntamente com todos os processos que avaliam esse movimento. Isso indica, no plano da retórica, introduzir a eficiência e a qualidade medida pela quantidade. Esse é um dado muito importante para que possamos entender os processos de neoliberalização da educação, expressos nas diversas formas de privatização³⁷ que ocorreriam

³⁷ Para Peroni (2018), os processos de privatização da educação se desenvolveram a partir da implementação de diversos programas educacionais, da venda de materiais pedagógicos e das

posteriormente.

O problema reside no fato de que a maioria das justificativas retóricas para a reforma da administração pública, e em especial a reforma educacional é que, na ânsia de convencer, mais escondem do que mostram. Não revelam, por exemplo, que grande parte das deficiências do atendimento nas instituições públicas são propositadamente fabricadas por interesses políticos ou ideológicos que intentam desqualificar certo serviço público e formar uma opinião social que legitime as futuras privatizações. Luiz Carlos Freitas prefaciando Adrião e Garcia (2018), ao tratar sobre o desenvolvimento da reforma empresarial da educação no Brasil indica que a reforma educacional neoliberal no Brasil sempre adotou um processo que se desenvolve através

[...] de uma intrincada malha ou rede de agentes governamentais e não governamentais que a agenda neoliberal prospera numa articulação entre políticos, academia, fundações empresariais, think-tanks e organizações não governamentais com ou sem fins lucrativos.

Uma prática recorrente no governo de Collor e, principalmente, no de FHC, quando “foi desencadeada uma verdadeira campanha de mídia para legitimar e facilitar as privatizações, criando uma subjetividade antipública” (BEHRING, 2008, p. 200)³⁸.

Concordamos com Filgueiras (2006, p.195), quando afirma que “a reforma administrativa permitiu a criação de mecanismos de demissão e contratação de funcionários para além dos concursos, flexibilizando também as relações trabalhistas no setor público”. Isso denota uma estreita relação das reformas neoliberais do Estado no controle do trabalho, uma vez que, respondendo exclusivamente a interesses de acumulação capitalista, o ideário neoliberal potencializa os níveis mais altos de exploração e condições de reprodução do trabalhador.

Nesse ponto, adentramos um novo aspecto da contrarreforma do Estado, que vai reverberar, posteriormente, nos processos de racionalização das atividades educacionais no país. Esse novo aspecto é o programa de publicização, que se resume na criação de agências executivas ou organizações sociais e na regulação do

parcerias entre sistemas públicos e instituições do Terceiro Setor. Nessa mesma linha de compreensão, Adrião (2017) salienta as três dimensões que incidem nos processos de privatização da educação: privatização da oferta educacional, privatização do Currículo e privatização da gestão da educação.

³⁸ Antunes (2005) também como foi funcional ao governo FHC a campanha de mídia de massas para a formação de uma narrativa anti sindical.

Terceiro Setor, que passam a se responsabilizar pela implementação das políticas, transferindo, por meio de parcerias³⁹ com Organizações não Governamentais (ONGs) e instituições filantrópicas algumas das atribuições do Estado, entre elas, a elaboração, a implementação e a avaliação de políticas, principalmente de cunho social.

2.6. O Programa Nacional de Publicização

O Programa Nacional de Publicização foi criado a partir da promulgação da Medida Provisória nº 1.591, de 9/10/1997, que foi várias vezes reeditada e transformada na Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998. Essa medida provisória dispunha sobre a “qualificação de entidades como Organizações Sociais (OS), a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção do Laboratório Nacional de Luz Síncrotron e da Fundação Roquette Pinto e a absorção de atividades por organizações sociais [...]” (BRASIL, 1997). De acordo com Modesto (1997), as OS são uma modalidade de parceria entre o Estado e o setor privado, ou seja, instituições do denominado terceiro setor da economia onde se localizam as pessoas privadas sem finalidade lucrativa, mas com fins públicos. O autor acrescenta que

são pessoas jurídicas estruturadas sob a forma de fundação privada ou associação sem fins lucrativos [...] adesão voluntária por parte das entidades privadas e estão dirigidos a assegurar a persecução efetiva e as garantias necessárias a uma relação de confiança e parceria entre o ente privado e o Poder Público (MODESTO, 1997, p. 318).

Como visto, os processos de publicização que derivaram da contrarreforma do Estado, que entregou a execução e a avaliação de seus bens e serviços às organizações públicas não estatais, instituíram um marco legal⁴⁰ para a implementação de parcerias - leia-se terceirização - que transfere para o setor privado

³⁹ Para Robertson e Verger (2012), o processo de ‘Parcerias público privadas – PPP’ é “um guarda-chuva semântico que pode cobrir fenômenos bastante heterogêneos, que vão desde a prestação de serviços privados, acordos de serviços com base em contrato e tipos menos formais de colaboração e parceria entre o setor privado, organizações filantrópicas privadas e governos”.

⁴⁰ Para Adrião (2017), para que as instituições do Terceiro setor passassem a ser parceiras da gestão governamental foi necessário que a Emenda Constitucional (EC)- 19 de 1998, possibilitasse a introdução de dois mecanismos: o contrato de gestão, e o termo de parceria entre público e privado no ordenamento jurídico brasileiro.

a responsabilidade sobre a efetivação de determinadas políticas, um fato que se ampliou posteriormente com o aprofundamento da contrarreforma do Estado.

Com a efetivação do Plano Diretor de Reforma do Estado e do Programa de Publicização, alterou-se significativamente, por meio de uma ação política, o padrão estatal/público em direção a um padrão público/privado ou, como na forma da redação, público não estatal.

O Programa de Publicização se tornou mais um dos desmontes do aparelho social do Estado ou, nos termos de seus defensores, um processo de reestruturação para se adequar aos novos padrões internacionais do capitalismo mundializado, modernizando o Estado. Trata-se de um processo de submissão aos interesses do grande capital internacional, que expõe que “a ‘reforma’ do Estado, tal como está sendo conduzida, é a versão brasileira de uma estratégia de inserção passiva (Fiori, 2000, p. 37) e a qualquer custo na dinâmica internacional [...]” (BEHRING, 2008, p.198).

De acordo com Montaño (2007), no governo FHC, o Programa de Publicização se operacionalizou a partir de três conceitos-chaves: descentralização, organização social e parceria. Essa é uma operacionalização que traz desdobramentos amplos para transformar o Estado em um financiador da iniciativa privada e se processa através da disponibilização de subsídios públicos ou isenções fiscais, além do custeio referente à implementação das políticas em parceria. Por esse motivo,

[...] a chamada 'parceria' não é outra coisa senão o repasse de verbas e fundos no âmbito do Estado para instâncias privadas, substituindo o movimento social pela ONG. E essa verdadeira transferência de recursos públicos para setores privados não ocorre sem uma clara utilidade política governamental. O Estado é, portanto, mediante a legislação (leis como do 'voluntariado', do 'terceiro setor', das 'Oscip', das 'parceiras') e repasse de verbas, um verdadeiro subsidiador e promotor dessas organizações e ações do chamado 'terceiro setor' e da ilusão do seu serviço (MONTAÑO, 2007, p. 146).

Assim, o que se observou, a partir da abertura dessas parcerias entre o público e o privado no Brasil, foi uma considerável expansão das ONGs, das OSCIPs e das OSs na década de 1990, que atuam, geralmente, na gestão de projetos e programas sociais desenvolvidos nos âmbitos da educação, da habitação, da saúde, da criança e do adolescente, das relações de gênero, da violência, entre outros do direito social. Essa ampliação fomentou as condições necessárias para a emergência e a expansão da denominada filantropia empresarial, de que trataremos no próximo item.

2.7. A filantropia empresarial

A filantropia empresarial foi muito difundida pelas chamadas empresas “cidadãs” e/ou “solidárias”, que promovem investimento na área social por intermédio de seus projetos sociais, instituições e fundações, entidades legalmente sem fins lucrativos. Acerca da filantropia empresarial, Iamamoto (2009, p.126) desnuda os reais propósitos que há por trás do retórico interesse público, nesse “novo espírito social”, ao afirmar que

[...] a expansão da "filantropia empresarial" – ou um "novo tipo de ação social" por parte das denominadas "empresas cidadãs" ou "empresas solidárias", que fazem "investimento social" em projetos comunitários considerados de "interesse público". O investimento em dinheiro, tecnologia, mão-de-obra por parte das empresas realiza-se em busca de uma melhor imagem social, de ampliar vendas e conquistar mercado, da preocupação com a própria sobrevivência empresarial, com a vantagem de usufruírem dos estímulos oferecidos pelo incentivo fiscal de 2% sobre o lucro operacional.

Apesar da veracidade dessas afirmações, elas têm seu grau de incompletude porque só refletem algumas das principais características da filantropia empresarial no período de sua emergência e consolidação nas décadas de 1990 e 2000. Isso porque, com o avanço dos processos de neoliberalização do Estado nos governos pós-Lula, novas dinâmicas e determinantes vão se somando e confluindo em novas formas dessas parcerias entre o público e o privado.

Ademais, a partir da compreensão que se tem do Programa de Publicização e do PDRE, como uma modalidade de parceria entre o Estado e o setor privado, as Organizações Sociais são instituições do denominado terceiro setor da economia, onde pessoas privadas com fins públicos e sem finalidade lucrativa, constituídas voluntariamente, desenvolvem atividades de relevante interesse coletivo (MODESTO, 1997). Ao menos assim deveria ser.

O último período do governo neoliberal de FHC foi se encerrando e deixando as marcas de sua opção política e ideológica na estrutura social brasileira. Sader (2013, p.138), ao se referir a esse período de reformas neoliberais, afirma que, “depois da estabilidade monetária, o impulso de apoio ao programa neoliberal terminou e, depois de três crises, sempre com empréstimos e acordos de ajuste do FMI, a economia brasileira entrou em profunda e prolongada recessão [...]”, o que não denota o enfraquecimento das ofensivas neoliberais no Brasil de FHC, mas a fragilidade das

promessas neoliberais de desenvolvimento econômico e social. Sader (2013, p.138) acrescenta que, com o interesse do grande capital em obter lucros sem que os capitais passassem pelo processo produtivo, “o Estado se tornou refém do capital financeiro, com a multiplicação do déficit público e seu endividamento”.

2.8. O ajuste estrutural do Estado no governo Lula

A contrarreforma do Estado, que se iniciou no governo Collor, foi direcionada pelo governo Itamar Franco e transformada em programa de governo na gestão de FHC. Conseguiu notoriedade e profundidade no grau das reformas estruturais implementadas pelo MARE, e por meio do seu PDRE, “uma fase de ampliação e consolidação da nova ordem econômico-social neoliberal” (FILGUEIRAS, 2006, p.186) teve, entre 2003 e 2011, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, um sentido de continuidade, porquanto o Presidente Lula

[...] deu prosseguimento (radicalizando) à política econômica implementada pelo segundo Governo FHC, [...] Adicionalmente, recolocou na ordem do dia a continuação das reformas neoliberais – implementando uma reforma da previdência dos servidores públicos e sinalizando para uma reforma sindical e das leis trabalhistas–, além de alterar a Constituição para facilitar o encaminhamento, posterior, da proposta de independência do Banco Central e dar seqüência a uma nova fase das privatizações, com a aprovação das chamadas Parcerias Público-Privado (PPP) [...] (FILGUEIRAS, 2006, p.186)

No governo Lula, as tentativas de conciliar políticas neoliberais e populismo se configuraram como características bem peculiares, pois, enquanto reproduzia as políticas de privatização de serviços públicos e estabelecia reformas na previdência social, quando ambas se mostravam muito nocivas à classe trabalhadora - base política da qual se legitimou e ganhou as eleições - paralelamente reforçava as políticas sociais de caráter assistencialista, o que refletia diretamente no cotidiano das famílias pobres.

Destarte, a massiva presença de neoliberais nos postos de direção do governo Lula, devido à própria natureza das coligações realizadas para se chegar ao poder, capitaneando as áreas estratégicas do governo, como a área econômica, passou a definir as relações de submissão às diretrizes dos organismos multilaterais e dos credores internacionais. Com o governo Lula, como em seu antecessor, a atuação da área econômica passou a subsumir as outras áreas da administração pública,

alinhando suas atuações aos objetivos neoliberais ali latentes. Mesmo assim, Sader (2013) considera que podemos conceituar a gestão Lula como “Pós-Neoliberal”, por causa dos elementos centrais de ruptura com o modelo neoliberal dos governos democráticos que o antecederam, os quais o próprio Sader descreve, pois, segundo ele,

Lula buscou avançar inicialmente pelas vias de menor resistência e maior fragilidade do neoliberalismo: deu prioridade às políticas sociais (enquanto o neoliberalismo impôs a ditadura da economia) e aos projetos de integração regional (enquanto o neoliberalismo privilegiou o livre-comércio e os tratados de livre-comércio com os Estados Unidos). A criação de formas inovadoras de políticas sociais – o próprio Bolsa Família, que passou a simbolizar a reversão das condições sociais históricas herdadas pelo governo Lula – e a inviabilização da área de Livre Comércio das Américas (Alca), um bloco econômico regional do qual o Brasil e os Estados Unidos eram os principais elementos, marcaram a ruptura com a herança neoliberal e se tornaram eixos estratégicos da alternativa pós-neoliberal. (SADER, 2013, p.139,140)

De uma forma ou de outra, não podemos desconsiderar as diversas implementações - parciais ou totais - de determinados âmbitos do receituário neoliberal no governo Lula, porque “o projeto de “reforma” da Previdência do governo Lula segue a mesma lógica contra-reformista anterior” (BEHRING, 2008, p. 261). Concordando com esse caráter contrarreformista do Estado no governo Lula, Fontes (2010, p. 296), ao analisar a concentração de capitais e o imperialismo no Brasil contemporâneo, pontua que “as contrarreformas do Estado penalizaram desigualmente os trabalhadores, por se apoiarem nas massas expropriadas que elas próprias produziam. O processo prosseguiu, se aprofundou e refinou sob o governo Lula da Silva”. Um processo que Fontes (2010) considera como a generalização da política de conta-gotas.

2.9. O ajuste estrutural do Estado nos governos Dilma e Temer

Com a chegada ao poder da primeira mulher como Presidente da República, na história do Brasil, em 2011, e sua permanência até o Golpe do Impeachment em 2016, Dilma Rousseff, nos primeiros anos de seu governo, procurou dar continuidade a algumas políticas adotadas no segundo mandato de Lula, implementando uma série de reformas importantes na atuação do Estado. Isso envolveu a reforma da previdência do setor público que fora iniciada pelo governo Lula. Para isso, no governo

Dilma, foi criado o Fundo de Previdência Complementar para os Servidores Públicos Federais - o Funpresp.

Apesar de algumas saídas liberais ou neoliberais para as crises que emergiram durante o governo Dilma, nesse período, as características desenvolvimentistas herdadas do governo Lula prevaleceram no controle da economia e na disposição de políticas sociais mais focalizadas. No caso da caracterização do governo Dilma como desenvolvimentista, Boito Jr. (2012, s.p) assevera que

[...] o Governo Dilma iniciou mudanças na política de juro e cambial, reduzindo a taxa básica de juro e o spread bancário e intervindo no mercado de câmbio para desvalorizar o real, visando a baratear o investimento produtivo a oferecer uma proteção – muito tímida, é verdade - ao mercado interno. Devido a esses elementos, e apesar de eles não romperem com o modelo econômico neoliberal herdado da década de 1990, optamos por utilizar a expressão desenvolvimentista para denominar esse programa.

O desenvolvimentismo do Governo de Dilma pode ser ilustrado com os Programas de Aceleração do Crescimento (PAC) implementados em sua gestão. Quanto às reformas estruturais, ocorreram precisamente, além das já mencionadas, em um conjunto de minirreformas (BARBOSA, 2013), em vez de grandes reformas estruturais, o que se tornou uma das justificativas para a crise econômica que se potencializou em seu governo e que, associada aos interesses conservadores, capitaneados por políticos de centro/direita de viés neoliberal, levou ao golpe político que destituiu Dilma Rousseff do poder. Com o Golpe do seu Impeachment, em 2016, justificado por pedaladas fiscais das quais foi inocentada um ano depois, tomou posse na presidência do Brasil o vice-Presidente Michel Temer, cujo governo, de apenas dois anos, serviu para retribuir toda a equipe técnica e os políticos de sua base que ajudaram a pôr em prática o golpe e radicalizar a ofensiva neoliberal nessa nova fase política do Brasil. Assim foi descrita a ascensão de Temer ao poder:

Michel Temer assume para atender a esses dois grupos de interesse: governa para “estancar a sangria” e terceiriza a gestão econômica para os porta-vozes do novo projeto econômico. Assim, em um acordo frágil, as elites golpistas aceitaram o escárnio e a impunidade em troca da implementação de uma agenda para desmontar o Estado social e o Estado indutor do crescimento. (ROSSI E MELLO, 2017, s.p.)

A chegada do Presidente Temer ao poder, apoiado por uma elite política e econômica insatisfeita com os avanços sociais ocorridos durante a era do partido dos

trabalhadores, impôs, incondicional e ligeiramente, uma agenda neoliberal radical, reposicionando as reformas estruturais do Estado com o objetivo de transformar rapidamente seus princípios e sua natureza. Entre as grandes contrarreformas implementadas em seu governo, destacamos a famigerada PEC 55, que previa a limitação dos gastos públicos por 20 anos, uma espécie de congelamento parcial, qual que foi aprovado e transformado na Emenda Constitucional nº 95.

Além de ser uma medida neoliberal radical, os interesses que a nortearam ficaram marcados na própria letra da Lei, sobretudo por não incluir, no conjunto dos objetos alvos da Lei, o § 6º do art. 212 da Constituição Federal, ou seja, o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União não incluiu as “III - despesas não recorrentes da Justiça Eleitoral com a realização de eleições; e IV - despesas com aumento de capital de empresas estatais não dependentes”. Estavam salvaguardadas as disponibilidades orçamentárias que beneficiavam diretamente os políticos e os empresários.

Os interesses dessa exceção podem ser percebidos, por exemplo, quando, alguns anos depois, a Comissão Mista de Orçamento (CMO), em 15 de julho de 2021, aprovou o texto da Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO) para 2022, determinando as metas e as prioridades para os gastos do governo para aquele ano. Dentre os dispositivos incluídos, estava o aumento do fundo eleitoral de cerca de R\$ 2 bilhões para mais de R\$ 5,7 bilhões (CARTA CAPITAL, 2021). O fundo eleitoral⁴¹ envolve um conjunto de recursos públicos que financiam as campanhas eleitorais e são divididos entre os partidos políticos. Esse é só um exemplo do uso da política e do fundo público para interesses econômicos de grupos dominantes.

A Emenda Constitucional nº 95 foi um duro golpe neoliberal no Estado social e nas políticas garantidoras de direitos, pois introduziu, no sistema, uma impossibilidade de funcionamento de diversos serviços públicos e da rede de proteção social no Brasil, principalmente se considerarmos o aumento da demanda desses serviços advindos tanto do aumento populacional em geral quanto das flutuantes e crescente taxas de desemprego e pobreza geradas pelas suscetíveis crises econômicas e políticas no país e no mundo, dos quais essa população é a primeira e a mais afetada.

Outra profunda contrarreforma implementada por Temer foi a reforma da Previdência, que mudou drasticamente algumas regras do sistema. A previdência

⁴¹ Não confundir esse Fundo com o Fundo Partidário, que é distribuído anualmente, foi instituído em 1995 pela Lei 9.096 e visa cobrir as atividades cotidianas dos partidos (CARTA CAPITAL, 2021).

social, forma conjuntamente com a Saúde, como direito de todos, e a Assistência Social, para os que dela necessitar, a Seguridade Social brasileira, que já vem sendo “reformada” desde o governo neoliberal de FHC, em um sistemático desmonte dos direitos sociais dos brasileiros.

No governo Temer, a contrarreforma da Previdência, ou pior, seu desmonte, ocorreu a partir do aumento do tempo mínimo de contribuição de 15 para 25 anos e dos 49 anos de trabalho para usufruir o benefício pleno. Uma reforma que tendencialmente pretende aumentar o espaço de atuação dos fundos privados de aposentadoria (ROOSI e MELLO, 2017).

2.10. O ajuste estrutural do Estado no governo Bolsonaro

Com o fim do mandato de Michel Temer e a partir do governo de Jair Messias Bolsonaro, novas forças ultraconservadoras - e até reacionárias - ganharam força política através da convergência de diversos fatores de ordem política e moral, fazendo surgir um novo fenômeno da direita conservadora religiosa no país: o bolsonarismo⁴².

Com o golpe arquitetado e implementado contra o governo progressista da presidenta Dilma e a confluência de algumas reverberações morais na sociedade advindas das denúncias de corrupção nas gestões do Partido dos Trabalhadores – PT, com as notícias falsas disparadas via redes sociais que associavam os objetivos dos candidatos de “esquerda” com profundos tabus religiosos, além da ressuscitação de um velho instrumento retórico de convencimento das massas muito utilizado para justificar a ditadura militar brasileira, o perigo da dominação comunista no país, o deputado e capitão aposentado do Exército brasileiro, Jair Messias Bolsonaro, afluiu vertiginosamente como o candidato da família, da fé e da pátria e ganhou as eleições com sua relativa legitimidade popular conquistada através de *fake news*⁴³. Esses

⁴² O bolsonarismo é um fenômeno cujos traços característicos essenciais já se apresentavam na época de FHC, mas transitava pelas margens da política como um elemento insignificante e sem legitimidade social.

⁴³ Um processo de convencimento por meio do disparo eletrônico de inverdades nas redes sociais sobre diversos assuntos que misturavam cultura, moral cristã, ordenamento jurídico, crise das instituições públicas e defesa dos interesses da fé e da nação contra um “sistema” corrompido e infestado de “esquerdistas”.

disparos também se encarregaram de construir a imagem de um “escolhido de Deus” e, por isso, um “mito”, além do discurso do combate à corrupção, expugnação da ideologia comunista das escolas e instituições públicas e a incursão dos valores cristãos na sociedade por meio do Estado.

Com um neoliberal radical à frente do Ministério da Economia - o Ministro Paulo Guedes – o Estado foi aparelhado por militares da ativa ou reformados e líderes da base evangélica, que foram escolhidos para comandar cargos estratégicos nos ministérios, nas secretarias e nas autarquias, com um critério de escolha que não passava pela capacidade técnica, mas pelo alinhamento com o que pensava e defendia o “mito”.

Esse fator acarretou algo inédito e curioso, senão trágico, na história social dessas entidades: à frente da Fundação Palmares, foi posto um negro que se posicionava contra as lutas históricas dos negros contra toda forma de preconceito e racismo; à frente do Ministério do Meio Ambiente, um ministro que defendia as madeiras e a devastação da Amazônia; no novo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, figurava uma Ministra que entendia que a mulher tinha que ser submissa ao marido, por isso não deveria estudar muito ou trabalhar fora, para cumprir seu papel divino de dona de casa, ou que direitos humanos era coisa de bandido e que a única configuração familiar válida e aceita era o padrão bíblico; no Ministério da Cultura, transformado em Secretaria de Cultura, foi posta uma direção que dizia que dinheiro público não podia “financiar” espetáculos ou obras que tivessem temática gay ou sexuais, críticas políticas ao cristianismo, religião ou ao estilo de governo atual.

Acrescentamos, ainda, a passagem de pessoas “terrivelmente evangélicas”⁴⁴ pelas lideranças dos Ministérios, como o Ministério da Educação, que foi liderado por pessoas que acreditavam que os cursos superiores deveriam ser para poucos ou que as Universidades públicas eram um antro de promiscuidade e balbúrdia, além da reprodução de uma retórica que preconizava que a educação básica estava falida por causa do Marxismo cultural dominante entre os professores, que distribuía cartilhas gays e “mamadeiras de pirocas”⁴⁵ entre os alunos.

⁴⁴ Expressão utilizada e repetida pelo próprio Bolsonaro, durante entrevistas, e que significava que a pessoa escolhida defenderia os padrões morais dos evangélicos quando da tomada de decisões públicas.

⁴⁵ Um termo popular e coloquial que se disseminou nas falas sucessivas do próprio presidente e de seus auxiliares. Apesar de ser um termo com fortes conotações morais, religiosas e políticas, tem um grande valor etnográfico que também explica a emergência do Bolsonarismo.

Além desses despropérios, o governo Bolsonaro está sendo responsável pelo mais rápido e mais profundo ataque e desmonte dos direitos trabalhistas, previdenciários e, principalmente, ao sistema educacional brasileiro que, para ele, está infestado de ideologia comunista. Para termos uma ligeira ideia do tamanho do desmonte do Estado brasileiro, só no mês de fevereiro de 2021, tramitaram, na Câmara de Deputados, 14 Projetos de Emenda Constitucional (PEC) ou Projetos de Lei (PL), e no Senado Federal, dez Projetos de Emenda Constitucional (PEC) ou Projeto de Lei Complementar (PLP)⁴⁶ (BRASIL, 2021), que flexibilizavam, desregulamentavam ou desmontavam Leis ou políticas de proteção ambiental, produção nacional, direitos, serviços públicos, fundos públicos, entre outros.

Além dessas ações neoliberais radicais, o governo, principalmente o próprio Presidente, tem fortalecido um desmonte da Educação pública em todos os seus níveis, através dos cortes drásticos no repasse das verbas para as Universidades Federais (UF), os Institutos Federais (IF) e os Órgãos de fomento à pesquisa científica; imposição autoritária de interventores nas UFs e IFs; tentativas de impor Leis da “mordaza”, como a Escola sem Partido, militarização das escolas, a Bíblia como material didático obrigatório, canais de denúncia de professores “comunistas”; veto de projeto de Lei que visava à distribuição de *tablets* e Internet para alunos pobres acompanharem as aulas remotas durante a pandemia de covid-19 e desvio de valores do FUNDEB para outras finalidades⁴⁷.

Em suma, no governo de Bolsonaro, os focos da contrarreforma do Estado se dirigem à flexibilização total dos contratos de trabalho, retirando todos os direitos e a

⁴⁶ Na Câmara, são elas: a PEC 45/19 - Reforma tributária; a PEC 32/20 - Reforma administrativa; PL 191/20 - Mineração em terras indígenas; PL 2633/20 - Regularização fundiária; PL 3877/20 - Depósitos voluntários; PL 4476/20 - Lei do Gás; PL 5518/20 - Concessões florestais; PL 2401/19 - Homeschooling; PL 5387/19 - Marco legal do mercado de câmbio; PL 5877/19 - Privatização da Eletrobras; PL 6125/19 - Normas da excludente de ilicitude; PL 6726/16 - Teto remuneratório; PL 3515/15 - Superendividamento; PL 3729/04 - Licenciamento ambiental. No Senado, são: a PEC 186/19 - a PEC Emergencial: redução de gastos públicos; a PEC 187/19 - a PEC dos Fundos Públicos: libera recursos de 248 fundos públicos infraconstitucionais a fim de abater a dívida pública; a PEC 188/19 - Pacto Federativo: descentraliza, desindexa e desvincula recursos orçamentários; a PLP 137/20 - Uso de fundos públicos para mitigação de efeitos econômicos; PLP 146/19 - Startups: marco legal para incentivar as empresas; a PL 4199/20 - Cabotagem (ou “BR do Mar”): libera o uso de navios estrangeiros na costa sem a obrigação de construir embarcações em estaleiros locais; PL 5191/20 - Fundo de investimento agrícola: amplia instrumentos de financiamento privado e reduz a dependência em relação a recursos públicos; PL 3178/19 - Partilha do petróleo e gás natural: acaba com a preferência da Petrobras; PLS 261/18 - Novo marco regulatório das ferrovias - permite que a iniciativa privada construa e opere ferrovias próprias; e PLS 232/16 - Modernização do setor elétrico: prevê mercado livre e possibilidade de portabilidade da conta de luz. (BRASIL, 2021)

⁴⁷ Convém lembrar que isso deriva da Desvinculação das Receitas da União – DRU, implementada durante o governo Lula e que permite ao Governo Federal usar livremente até 20% dos recursos dos fundos.

capacidade de mobilizar as classes; desoneração das folhas de pagamento; renúncias fiscais ao grande capital; privatização ampliada das empresas públicas, inclusive com valores de venda menores do que os lucros que essas empresas concedem; privatização da Educação nacional; transferência para o setor privado dos serviços públicos essenciais; submissão aos comandos do capital imperial norte-americano e deslegitimação das lutas dos movimentos sociais e partidos de esquerda. Some-se a isso uma intensa desqualificação moral de professores, escolas, universidades, ciência e qualquer política ou partido político que atendem às necessidades mais emergentes das camadas mais pobres.

No bojo deste trabalho dissertativo, o mais importante é o movimento de neoliberalização da Educação que está sendo potencializado durante o governo Bolsonaro, estabelecendo novas mediações entre o grande capital e as políticas educacionais. Foi a partir do primeiro ano de mandato do governo Bolsonaro que o Programa “Educar pra Valer” foi implementado em vários municípios brasileiros e encontrou solo fértil no programa neoliberal radical desse governo.

CAPÍTULO III

“Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados”

Mészáros ⁴⁸

3. O PROGRAMA “EDUCAR PRA VALER”

Neste capítulo, apresentamos os objetivos, os planos de ação, os procedimentos e os conteúdos programáticos do programa “Educar pra Valer”, além de uma ampla contextualização que parte da realidade empírica da sala de aula, o período de transição para implementar o programa em nossa escola e a contextualização do município de João Pessoa e do estado da Paraíba, no que tange aos índices e aos indicadores sociais de educação.

3.1. Contextualização da turma

Estávamos no ano letivo de 2019, e todo o período disponível para o processo de diagnósticos pedagógicos iniciais⁴⁹ dos alunos já havia se encerrado deixando-nos um montante de dados sobre os alunos que serviram de norte para nosso planejamento para aquele ano em exercício. Assim, como já conhecíamos os problemas individuais e coletivos da turma assumida, e todos os procedimentos a serem implantados durante o ano letivo para sanar tais dificuldades já estavam traçados, iniciamos o período de retomada em forma de síntese dos conteúdos

⁴⁸ Mészáros (2008, p.45)

⁴⁹ São diagnósticos feitos pelos professores, cada um em sua turma. Eles têm autonomia para decidir os instrumentos e as formas de avaliar individualmente os alunos que entram em um ano letivo. É um diagnóstico que os ajuda a conhecerem o nível de aprendizagem dos alunos em Matemática e Língua Portuguesa. Normalmente, em nossa escola, é feito durante o primeiro mês do ano letivo. Na rede de educação, existe uma orientação sobre a necessidade desse diagnóstico, mas a forma como devem ser realizados, os meios e as condições ficam a encargo de cada escola e sua realidade pedagógica.

curriculares do ano anterior.

Estávamos assumindo, naquele ano letivo, uma turma de 5º ano, a maioria composta de 19 alunos do 4º ano do ensino fundamental com a qual havíamos trabalhado no ano anterior, que progrediram do 4º ano de 2018, e 11 novatos na escola ou retidos de outra turma de 4º ano da mesma escola. Grande parte desses alunos tinha histórico de retenção, distorção idade/ano e especiais (sem laudos).

No diagnóstico geral realizado no primeiro mês de aula, percebemos que as grandes dificuldades estavam alocadas em três aspectos: leitura e escrita; matemática operacional e participação efetiva da família nas responsabilidades escolares. Assim, todo o planejamento para o ano letivo foi pautado em ações que visavam resolver os problemas.

Outro diagnóstico inicial⁵⁰ realizado em nossa turma foi o relativo aos níveis de leitura. Esse diagnóstico foi planejado, inicialmente, para ser realizado trimestralmente, a fim de medir a progressão individual de cada aluno e o andamento de fluência da língua na turma do 5º ano e descobrir e descrever, com riqueza de detalhes, seus níveis de fluência de leitura. Era um diagnóstico específico, que serviria para monitorar os graus de evolução da leitura dos alunos e da turma como um todo.

Nessa perspectiva, embasados nos relatórios desses dois diagnósticos iniciais realizados nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na realidade social de nossos alunos, de suas famílias e da escola, elaboramos o plano anual de ensino para orientar a metodologia de aula que seria aplicada durante o ano letivo.

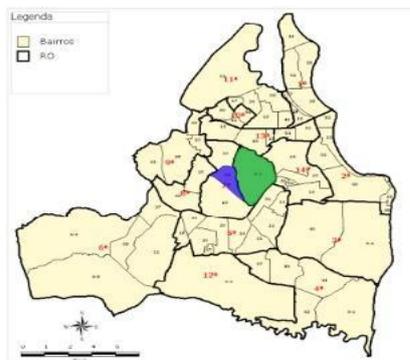
3.2. Contextualização da Escola e seu entorno social

A turma faz parte de uma unidade escolar que é marcada por todas as dinâmicas sociais de seu entorno. A própria historicidade do bairro em que a escola está inserida já é revestida de particularidades e de dinâmicas sociais que construíram as representações e a herança de um bairro “perigoso” e “violento”. Uma representação que era constantemente reproduzida nas estatísticas policiais e na mídia local, ampliando a percepção coletiva de um bairro violento e perigoso.

⁵⁰ Um processo diagnóstico produzido pelo próprio professor. Esses diagnósticos norteiam todos os planejamentos pedagógicos, a escolha dos conteúdos curriculares e as didáticas aplicadas.

A escola localiza-se no bairro denominado oficialmente de Bairro do Varjão, popularmente conhecido como Bairro do Rangel, que fica localizado na Zona Oeste da cidade e bem próximo ao centro do município de João Pessoa e aos bairros mais tradicionais do município. O Varjão faz parte da 7ª região orçamentária do município, juntamente com o Bairro de Jaguaribe, que é mais tradicional, e o Bairro do Cristo, inicialmente planejado para a classe média do município, o que incluía os funcionários e os professores da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), do estado e do município de João Pessoa (KOURY, 2014, p.529). Atualmente, o Bairro do Varjão tem 16.973 habitantes⁵¹.

Figura 4 - Mapa da cidade de João Pessoa⁵²



Fonte: Sposati (2010, p. 40)⁵³

Por meio do mapa de vulnerabilidade social⁵⁴ apresentado por Sposati et al (2010), intitulado ‘Topografia Social de João Pessoa’, elaborado pela prefeitura do município, constatamos que o Bairro do Varjão classificava-se como um bairro de altas necessidades sociais⁵⁵, onde a violência tem sido potencialmente reproduzida em larga escala. Portanto, é um bairro que agrega alguns índices que podem ilustrar as condições de vida e de trabalho e a educação de sua população. Nesses índices, os valores encontrados representam os levantamentos ocorridos em 2010. Optamos por

⁵¹ De acordo com os dados do IBGE disponíveis em <https://sidra.ibge.gov.br/acervo#/N/102/T/1309>.

⁵² Em destaque azul, o território do Bairro do Varjão, limitado, em um de seus lados, pela Mata do Buraquinho.

⁵³ No estudo ‘Topografia Social de João Pessoa’.

⁵⁴ “O Mapa da Exclusão/Inclusão Social - MEIS - da cidade de João Pessoa é a ferramenta que possibilita o traçado histórico-social da população nos territórios da cidade” (SPOSATI, 2010, p.56).

⁵⁵ Preferimos esse termo em substituição ao ‘alta vulnerabilidade social’, porque entendemos que, de uma forma ou de outra, todos os cidadãos estão inseridos em determinadas vulnerabilidades sociais nas dinâmicas de uma sociedade em que a barbárie é a linguagem motriz. É claro que determinados grupos são colocados em mais ou menos vulnerabilidades. Porém, como estamos nos referindo constantemente a um dossiê, utilizaremos os termos encontrados nele.

apresentar esses dados sintetizados em forma de tabelas.

Tabela 1 – Índices sociais do Varjão 2010

TIPO	Nº	NIVEL
DENSIDADE DOMICILIAR MÉDIA	4.1 a 4.2	ALTO
DOMICÍLIOS COM DESTINAÇÃO INADEQUADA DE ESGOTO	83,19% a 100%	ALTO
DESENVOLVIMENTO HUMANO (ESCOLARIDADE E LONGEVIDADE)	- 0,10	BAIXO
MORADORES COM 4 A 7 ANOS DE ESTUDOS	29,7 a 34,2%	ALTO
MORADORES COM 11 A 14 ANOS DE ESTUDOS (escolaridade)	6,81 a 18,95%	BAIXO
RESPONSÁVEIS DOS DOMICÍLIOS SEM INSTRUÇÃO	11,53 a 32,25%	ALTO
MULHERES RESPONSÁVEIS PELO DOMICÍLIO	33,02 a 37,48%	ALTO
USUÁRIOS DOS CENTROS DE PROTEÇÃO À MULHER (CPPM)	-----	ALTO
BENEFICIÁRIOS DO BPC	323 ⁵⁶	ALTO
BENEFICIÁRIOS DO BOLSA FAMÍLIA	1387	ALTO
BENEFICIÁRIOS DO PETI	42	ALTO
RESPONSÁVEIS PELO DOMICÍLIO SEM RENDIMENTO	9,19 a 11,97%	ALTO
RESPONSÁVEIS PELO DOMICÍLIO COM RENDIMENTO DE ATÉ 1SM	35,01 a 50,34%	ALTO

Fonte: Baseado em Sposati (2010)

De acordo com o conjunto desses índices, e confirmando o que está exposto na Topografia Social de João Pessoa, o Varjão é considerado um bairro de alta vulnerabilidade social (SPOSATI, 2010), como observado na diferença entre o total de famílias ali existentes e as que são consideradas de alta vulnerabilidade e as que são atendidas por programas de assistência social.

O grau de vulnerabilidades no qual o bairro se enquadra e outros determinantes sociais, culturais, econômicos e políticos transformam-se nas condições favoráveis ao desenvolvimento do crime organizado na região. Muitas dessas questões apresentadas servem para explicar, por exemplo, a divisão territorial realizada pelo tráfico de drogas entre dois grandes grupos rivais: Al-Qaeda e Estados Unidos, que estão em constantes disputas para ampliar cada área de dominação, o que causa insegurança e perigo para os habitantes da região. Nessa linha de descrição da realidade ali encontrada, o Varjão é considerado um espaço com jovens problemáticos, famílias que apresentam problemas com drogas e dívidas, bêbados

⁵⁶ Incluindo os beneficiários por idade e por deficiência.

contumazes e mendigos que vivem nas proximidades do mercado público do bairro, dormindo nas calçadas e alimentando-se das sobras da feira (BARBOSA, 2020).

Esse aparente consenso apresentado pelo autor acima citado esconde os poucos avanços civilizatórios e de desenvolvimento urbano ocorridos no bairro desde a expansão da malha urbana da cidade de João Pessoa para o sul que forçou a abertura de novos espaços de alocação das populações de baixa e média rendas, durante a década de 1970 e 1980, a partir da ocupação informal e desorganizada de áreas vulneráveis e de risco com técnicas populares de autoconstrução (BARBOSA, 2020).

O resultado mais direto de toda essa dinâmica social é possível observar nesta síntese que fizemos dos números de famílias consideradas de alta ou muito alta vulnerabilidade e os índices de distribuição de benefícios assistenciais indicadas por Sposati (2010).

Tabela 2 – índices de distribuição de benefícios no Varjão

TOTAL DE FAMÍLIAS	ALTA E MUITO ALTA VUNERABILIDADE	BENEFICIÁRIAS
4304	4004	1752

Fonte: Baseado em Sposati (2010)

Assim, podemos observar que cerca de 43,8% do total de famílias do Bairro do Varjão são beneficiárias de algum programa de transferência de renda ou assistência social, o que denota uma alta necessidade de tutela por parte dos poderes públicos.

No tocante às estruturas públicas, o Varjão congrega três escolas de ensino municipal, uma das quais é a escola referência de nosso objeto de estudo; 01 CREI – Centro de Referência de Educação Infantil de administração municipal e sete unidades básicas do Posto de Saúde da Família (PSF).

Desse montante de informações conjunturais, depreende-se que os alunos que faziam parte de nossa turma estavam inseridos nessa realidade concreta e em todas as relações estabelecidas nos âmbitos social, econômico, cultural e político do bairro. Eram alunos que traziam as marcas dessa realidade. No entanto, eles não são apenas produtos do meio, porque interagem constantemente com ele em relações recíprocas e contraditórias, influenciando e sendo influenciadas, assimilando, em determinados momentos, os alinhamentos com esse movimento ou, em outros, ajudando a

transformar essa realidade nua e crua que herdaram.

Pensando dessa forma, é importante entender que a realidade local dos alunos e do entorno em que vivem não é desvinculada de determinantes mais amplos e que se ligam dialeticamente à própria realidade social, econômica e política do município do qual o bairro faz parte. O bairro influencia e é influenciado por suas instâncias superiores - município, estados e Governo Federal - principalmente do município que se apresenta como a esfera mais imediata.

3.3. Contextualização do município de João Pessoa

A cidade de João Pessoa, capital do estado da Paraíba, segundo os últimos dados censitários do IBGE coletados em 2019, tem, aproximadamente, 809.015 habitantes, que fazem dela a 24ª maior cidade entre os 5565 municípios do País e a maior cidade do estado da Paraíba. Sposati (2010, p.39) afirma que a cidade de João Pessoa é formada por “65 unidades territoriais com as quais se identifica a população local. O chão de João Pessoa é organizado por lei municipal em 59 bairros e 6 regiões especiais”, enquanto os dados mais recentes do IBGE (sidra)⁵⁷ apontam 63 bairros oficiais, o que não leva em consideração os novos loteamentos e favelas espalhados pelo município. Segundo reportagem⁵⁸ feita pelo Portal Correios da rede R7, em João Pessoa, existem, atualmente, 33,9 mil domicílios localizados em aglomerados subnormais (favelas). Na mesma direção, também se encontra o maior aglomerado subnormal da Paraíba, que é formado por, aproximadamente, 2.602 domicílios (Mandacaru, Porto de João Tota e Beira Molhada).

João Pessoa, considerada a terceira cidade mais antiga do Brasil, é o principal centro financeiro e econômico do estado da Paraíba. Mesmo assim, mantém um coeficiente de GINI de 0,630, que é considerado um coeficiente muito alto. Isso significa que o município de João Pessoa produz muita riqueza, mas a distribui de maneira muito desigual.

De acordo com o Atlas de Desenvolvimento Humano, no Brasil, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) da cidade de João Pessoa era de 0,763⁵⁹, em 2010,

⁵⁷ Disponível em: < <https://sidra.ibge.gov.br/territorio#/N102/IN%20N6%202507507>>

⁵⁸ Disponível em: <<https://portalcorreio.com.br/paraiba-tem-mais-de-64-mil-residencias-em-favelas/>>

⁵⁹ Disponível em: < http://atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_m/joao-pessoa_pb>

o que significa que o município tem um alto IDHM, ou seja, a longevidade, a renda e a educação são consideradas positivamente altas.

Apesar de ter um índice de desenvolvimento humano considerado alto, o município de João Pessoa, que ocupa a 320ª posição no ranking de IDHM, entre os 5.565 municípios brasileiros, apresenta um alto índice de desigualdade (GINI), o que representa a existência de bolsões de riqueza e bolsões de pobreza, em um dos quais os habitantes do Bairro do Varjão estão inseridos.

No tocante às questões que envolvem a educação, a Figura 5 demonstra uma síntese de seus indicadores mais importantes.

Figura 5 – Indicadores educacionais de João Pessoa

EDUCAÇÃO	
Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]	96,9 %
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2017]	4,9
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2017]	3,9
Matrículas no ensino fundamental [2018]	94.355 matrículas
Matrículas no ensino médio [2018]	28.075 matrículas
Docentes no ensino fundamental [2018]	4.942 docentes
Docentes no ensino médio [2018]	2.033 docentes
Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2018]	350 escolas
Número de estabelecimentos de ensino médio [2018]	112 escolas

Fonte: IBGE (2010)⁶⁰

É importante ressaltar que os dados numéricos encontrados nos índices, por si sós, não revelam muita coisa além dos valores que eles representam, porquanto é preciso considerar tanto o alto índice GINI da cidade de João Pessoa, maior, inclusive, do que o índice GINI do estado da Paraíba, que é de 0,5990⁶¹, e o do Brasil, que é de 0,545 (IBGE, 2019), quanto o fato de João Pessoa ser uma das capitais do Nordeste proporcionalmente com altos índices de famílias da classe A.

Nas questões políticas, João Pessoa foi governada desde 1º de janeiro de 2013, ou seja, durante um período de oito anos, pelo prefeito Luciano Cartaxo Pires de Sá, que foi eleito por um partido de esquerda (PT), ao qual foi filiado por mais de 20 anos, mas que, depois de eleito e durante o primeiro mandato, mudou para um partido de centro-direita, o Partido Social Democrático (PSD), por meio do qual foi

⁶⁰ Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/joao-pessoa/panorama>>

⁶¹ Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/155#resultado>>

reeleito como prefeito e trocou, mais uma vez, de partido, optando pelo Partido Verde (PV), um partido de centro esquerda.

Já a Câmara dos Vereadores da cidade de João Pessoa, que foi eleita na gestão 2016/2020, é formada por uma maioria de vereadores de partidos de centro-direita à extrema direita - 16 vereadores - enquanto os que estão em partidos de centro-esquerda à esquerda são apenas dez vereadores, ou seja, na Câmara Municipal, a maioria política é de vereadores conservadores.

As questões partidárias trazem alinhamentos ideológicos que influenciam consideravelmente as respostas dadas às demandas por políticas públicas no âmbito do social. Nesse momento, vem ganhando notabilidade uma ofensiva neoconservadora de origem político-religiosa, que nunca deixou de existir no Brasil, mas que, com a eleição de um presidente da República assumidamente conservador e reacionário, vem ganhando proporções alarmantes. Um presidente da República que embasa suas ações em um discurso de cunho religioso pentecostal de combate à ideologia comunista que, segundo ele, está impregnado na estrutura sistêmica brasileira, principalmente nos âmbitos da educação e da política.

3.4. O programa “Educar pra Valer” em 2019

O programa “Educar para Valer” foi implantado tardiamente no município de João Pessoa, no 2º trimestre do ano 2019. Inicialmente, só foi contemplado nas turmas dos 2º e dos 5º anos do ensino fundamental, dois meses depois do início do ano letivo de 2019, e, concomitantemente, desenvolvimento por parte de cada professor, do plano anual de curso de cada turma.

É um programa da Associação Bem Comum, apoiado pela Fundação Lemann, que surgiu e foi aplicado, em 2018, inicialmente nas cidades de Vitória da Conquista (BA), Garanhuns (PE), Codó (MA), Conde (PB) e Cachoeira do Sul (RS). Foi apresentado como um programa que reúne diversas experiências pedagógicas, administrativas e de gestão pública que são referenciadas na experiência do município de Sobral e no Programa PAIC - Programa de Alfabetização na Idade Certa do Estado do Ceará, portanto, considerados como programas e ações que deram certo naquela localidade.

No início de 2019, o programa já contava com cerca de 25 redes municipais de ensino em atendimento: Vitória da Conquista (BA), Mata de São João (BA), Alagoinhas (BA), Camaçari (BA), Eunápolis (BA), Codó (MA), Caxias (MA), Timon (MA), São José de Ribamar (MA), Paço do Lumiar (MA), Vargem Grande (MA), Sousa (PB), Mamanguape (PB), Princesa Isabel (PB), Monteiro (PB), Igarassu (PE), Serra Talhada (PE), Olinda (PE), Paulista (PE), Conde (PB), Garanhuns (PE), Canoas (RS), Caxias do Sul (RS), Novo Hamburgo (RS) e Cachoeira do Sul (RS).

O programa “Educar pra Valer”, originalmente, propunha-se a contribuir com 50 municípios brasileiros que quisessem empreender mudanças na gestão pública da educação e nos processos pedagógicos adotados, objetivando garantir o acesso à educação, diminuir a evasão escolar e, concomitantemente, regularizar a frequência estudantil, a permanência das crianças nas escolas e a elevação dos níveis de aprendizagem e aproveitamento dos estudos entre os alunos, garantindo uma menor distorção idade/ano e uma alfabetização na idade certa⁶². Esses objetivos poderiam ser alcançados com base em evidências e resultados.

No ano de 2019, o programa “Educar pra Valer” foi planejado para ser adotado somente nas cidades paraibanas, como Sousa, Mamanguape, Princesa Isabel e Monteiro⁶³. No entanto, com a eliminação de um dos municípios do estado do Rio Grande do Sul, que não conseguiu cumprir as condicionalidades documentais para formar a parceria entre o programa e o governo municipal, o município de João Pessoa foi inserido tardiamente no processo de parceria e implantação do programa.

Esse caráter tardio da inserção do município de João Pessoa resvalou na demora e no aligeiramento de sua implantação. Assim, por exemplo, enquanto os outros municípios brasileiros inscritos tiveram suas primeiras capacitações de docentes na primeira semana de fevereiro, início do ano letivo, o município de João Pessoa só conseguiu na primeira semana de maio. Um caráter tardio que seguiu todas as fases de implantação e avaliação do programa no município.

3.5. As parcerias no “Educar pra valer”

⁶² Baseado nas informações encontradas em: <<http://educarpravaler.caedufjf.net/avaliacao-educacional/educar-para-valer/>>

⁶³ Disponível em: <<https://fundacaoemann.org.br/noticias/educar-para-valer-apoio-para-mais-municipios-em-2019>>

O Programa “Educar pra Valer” foi criado como um instrumento empresarial nos moldes de uma parceria público-privada, que visa à ingerência nas atividades públicas que possam ser controladas pelo mercado.

Figura 6 - Logo das parceiras



Fonte: Sites das parceiras

Entre as parceiras oficiais do Programa “Educar pra Valer”, encontramos a Associação Bem Comum, a Lyceum Consultoria e a Fundação Lemann, embora, no termo de cooperação⁶⁴ firmado com a Prefeitura de João Pessoa, conste apenas a parceria com a Associação Bem Comum⁶⁵, que aparece como uma expressão fenomênica do conjunto de parceiros do Programa. No termo de parceria, a Associação Bem comum é apresentada como uma empresa que tem a finalidade de

[...] prestar assessoria e/ou consultoria em programas de desenvolvimento humano e social para sociedades civis ou governamentais de interesse público ou privado, [...] (ii) contribuir para elaborar e/ou executar políticas públicas em áreas que promovam o desenvolvimento humano integral nos aspectos da educação [...] (iii) promover programas educacionais, de ensino-aprendizagem tanto para alunos, quanto para professores, núcleo gestor das escolas e equipe gestora das secretarias de órgãos públicos (JOÃO PESSOA, 2019, p.2).

De acordo com o site oficial⁶⁶ da associação, a Bem Comum é “uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, constituída sob a forma de associação civil, de caráter educacional”. Foi criada em 2018, no mesmo ano de lançamento das parcerias público-privadas que deram suporte à implementação simultânea do Programa “Educar pra Valer” em cinco municípios. No ano seguinte, passou para 21

⁶⁴ Para Adrião (2017, p.5) esse tipo de termo de parceria “Trata-se de outro mecanismo pelo qual o Estado pode formalizar a transferência da responsabilidade sobre a gestão da educação para o setor privado, neste caso, sem fins de lucro [...]”.

⁶⁵ Em termos de cooperação de alguns outros estados ou municípios, encontramos parcerias sendo firmadas oficialmente, incluindo a Fundação Lemann e outras empresas ou associações junto com a Associação Bem Comum, como é o caso do termo firmado em 2020 pelo estado do Mato Grosso do Sul, Bem Comum, Lemann e o Instituto Natura.

⁶⁶ Disponível em: <<https://site.abemcomum.org/>>

municípios.

A Associação Bem Comum é responsável pela criação e pela implementação dos programas “Educar pra Valer” (EpV) e Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC), que atende a 1.332.206 alunos, em 14 estados brasileiros, e entre seus sócios e diretores consta um grupo de executivos que participaram da reforma educacional do município de Sobral/CE. Apesar de ser uma associação sem fins lucrativos, segundo o seu registro de CNPJ, localiza-se em um luxuoso empreendimento, o Torre Empresarial Iguatemi, que fica na área externa do maior shopping de Fortaleza – CE, o Iguatemi Shopping⁶⁷.

A Associação Bem Comum tem como diretor presidente Maurício Holanda Maia, que foi secretário de Educação de Sobral - CE - e secretário de Educação do estado do Ceará entre 2014 e 2016, ao mesmo tempo em que era consultor legislativo para as áreas da Educação, Cultura e Esportes da Câmara de Deputados em Brasília, desde 2004, e foi cedido⁶⁸, nesse período, para a Secretaria de Educação do Ceará⁶⁹.

A segunda parceira do programa “Educar pra Valer” é a Lyceum Consultoria, que não aparece no termo de cooperação com a Prefeitura de João Pessoa, mas aparece nas capas de todos os cadernos didáticos e de orientações utilizados pelo programa como uma das parceiras do programa “Educar pra Valer”.

A Lyceum Consultoria foi fundada em 2009, como uma microempresa de sociedade simples limitada, logo depois do fim da gestão do Sr. Joam Edesson de Oliveira, um dos seus sócios, como secretário de Cultura do município de Sobral. Também foi coordenador de ensino fundamental da Secretaria de Educação do Ceará⁷⁰.

Na descrição das atividades inscritas em seu CNPJ, estão incluídas as atividades de apoio à educação, exceto caixas escolares, o que engloba os serviços de orientação, planejamento, consultoria, gestão e assessoria relacionados ao sistema educacional. A Lyceum trabalha com a edição de livros e a gestão de direitos autorais, o que inclui apostilas e livros didáticos, em forma impressa ou eletrônica. Essa empresa trabalha com treinamentos, cursos de aperfeiçoamento em gestão e competências diversas. Em todos os cadernos do “Educar pra Valer”, os dois sócios

⁶⁷ É bem contraditória a relação entre a condição “sem fins lucrativos” e a localização de alto padrão.

⁶⁸ Apesar da concessão oficial, essa condição ilustra muito bem a transitividade entre a influência da política nacional e a política local, da mesma forma que esboça o grau de capilaridade nesses fluxos.

⁶⁹ De acordo com o lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4914684509247344>

⁷⁰ Conforme o currículo lattes disponível em: <http://lattes.cnpq.br/3504785692100147>

fundadores aparecem nas fichas catalográficas como criadores, editores, revisores e organizadores de todos os materiais didáticos.

Em nossas pesquisas, descobrimos que, antes de criar a Associação Bem Comum, a empresa já participava de licitações prestando serviços às instituições públicas. Entre as participações em pregões, encontramos uma proposta emitida pela Lyceum, em março de 2017, que pode nos dar uma ligeira percepção do custo, mesmo que desatualizado desses serviços⁷¹. A Lyceum apresentou à Prefeitura de Meruoca, município do Ceará, com cerca de 15.057 habitantes, um orçamento que incluía a impressão dos cadernos de exercícios dos alunos, cadernos de avaliações, cadernos de fluência, formação em Matemática e em Língua Portuguesa para os 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e formação com as equipes gestoras no valor de R\$ 200.880,00 (duzentos mil e oitocentos e oitenta reais)⁷².

Ratificando o que afirmamos nos capítulos anteriores, a razão neoliberal é englobante no que tange aos pensadores mais à direita ou à esquerda. O presidente da Lyceum também é colunista de um portal de esquerda filiado ao Partido Comunista do Brasil.

A terceira e última parceira, que, entre as relações estabelecidas, tornou-se a mais importante, porque sua participação vai além do financiamento de todos os recursos para o trabalho dessas parcerias, é a Fundação Lemann, que, em sua página da Internet⁷³, apresenta-se como uma organização de filantropia familiar⁷⁴, que foi criada em 2002 e colabora com instituições públicas e privadas com iniciativas que possam garantir a melhoria da aprendizagem de alunos e a formação de líderes que resolvam os problemas sociais do país, levando o Brasil a um salto de desenvolvimento com equidade.

Trata-se de um grupo que diz apostar em pessoas que tenham formação educacional de boa qualidade e que possam se tornar líderes preparados e engajados para cooperar com o desenvolvimento do país. No mesmo endereço eletrônico, ainda é possível descobrir a proporção de seu poder de influência, pois atua diretamente com 2 milhões de pessoas, 600 líderes políticos, 61 redes de ensino e 28 mil escolas

⁷¹ É preciso considerar também o tamanho do município em questão em comparação ao de João Pessoa.

⁷² O que equivalia a US\$ 64, 187.12 em valores da época.

⁷³ Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/>

⁷⁴ O programa “Educar pra Valer” resguarda muita semelhança com outro programa da Fundação Lemann: o programa Formar, que já era adotado em vários municípios brasileiros. Para obter mais informações, consultar <<https://fundacaolemann.org.br/projetos/formar>>

envolvidas. Uma influência que se estende muito além do que o dinheiro pode comprar, porque a rede de influência é muito mais subterrânea do que os dados fenomênicos apresentados em seu portal.

Apesar de ser originalmente brasileira, a Fundação Lemann tem sua sede na Suíça, e no Brasil, só há um escritório de representação. De acordo com Miranda (2013, p.154),

o presidente e idealizador da “Fundação Lemann” é o Sr. Paulo Jorge Lemann, ex-banqueiro (fundador do Banco Garantia) e um dos três controladores da cervejaria Ambev, atual AbInBev, [...] . Ele é também o principal acionista do Grupo B2B, empresa de comércio eletrônico que controla a Americanas.com e a Submarino.com. Recentemente, foi incorporada ao patrimônio dos três sócios a rede de fast food Burger King [...].

Em 2021, Paulo Jorge Lemann foi considerado o segundo homem mais rico do Brasil que chegou ao topo desse ranking. E o que faz o homem mais rico do mundo? Investe. Como ex-banqueiro e dono de fundos de investimento, o criador da Fundação Lemann sonha grande⁷⁵. A família Lemann é proprietária da plataforma de ensino Eleva, a maior rede de escolas privadas do país, que, com a recente aquisição de 51 escolas do grupo Cogna (ex-Kroton), tornou-se a proprietária do maior grupo de educação básica do mundo em número de alunos⁷⁶ na rede particular, enquanto na rede pública, controla a formulação e a implementação de políticas e programas em dezenas de municípios e estados brasileiros.

3.6. Síntese do plano de ação do programa para o 5º ano em 2019

O programa “Educar pra Valer” se baseia na avaliação, no estabelecimento de metas, na formação de profissionais e no monitoramento colaborativo. Para alcançar esses parâmetros de trabalho, propõe uma sistemática de pressupostos básicos e ações principais. Entre essas ações, destacamos as apresentadas pelos professores que foram consultados em nossa pesquisa, e cujas respostas são analisadas no último

⁷⁵ Em referência ao livro ‘Sonho grande’, de Cristiane Correa, que demonstra como o Lemann e seus sócios revolucionaram o capitalismo brasileiro.

⁷⁶ Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/estado-contenido/2021/02/26/leumann-faz-grande-aposta-em-educacao.htm>

capítulo deste trabalho dissertativo. Em suma, para os professores pesquisados, as principais estratégias que o programa utiliza são: interdisciplinaridade entre os textos trabalhados; sistematização do ensino e aprofundamento dos conteúdos; formação de professores; adoção de uma rotina diária; ênfase na proficiência leitora e em habilidades matemáticas; priorização de determinados conteúdos em detrimento de outros; avaliação constante; monitorização do trabalho do professor e monitoramento das faltas dos alunos.

Tomando essas informações como ponto de partida, todas as ações do programa que vamos descrever foram extraídas de uma apostila de orientações gerais utilizada nas capacitações de 2020, em que consta uma ficha catalográfica. Assim, o primeiro dado do plano de ação é que o programa “Educar pra Valer” utiliza um kit de material padronizado que é disponibilizado para os professores, no qual constam os seguintes materiais em formato impresso: um Caderno de textos de fluência, disponibilizado anualmente para cada aluno; oito Cadernos de atividades complementares de Português e Matemática, conhecidos como CACs e que são distribuídos bimestralmente, e os cadernos de avaliações mensais de Português e Matemática.

Figura 7 - Capa do CAC 3



Fonte: Foto retirada do caderno físico (2019)

Os cadernos de atividades (CAC)⁷⁷ priorizam os descritores das matrizes de referência e foram projetados no estilo de prova objetiva de múltipla escolha. Ao todo, deveriam ser utilizados, durante o ano letivo, oito desses cadernos de atividades. No entanto, devido ao caráter tardio da implementação do programa na rede e à demora

⁷⁷ Pelo projeto, durante o ano letivo, seriam utilizados oito cadernos de atividades (CAC)

da própria rede municipal de educação para enviar os cadernos às escolas, somente seis dos oitos cadernos foram realmente trabalhados em sala de aula em 2019.

O programa também orientava que o professor utilizasse o livro didático comum disponibilizado pela rede de educação como material pedagógico. Na rede municipal de João Pessoa, esses livros didáticos são reutilizados durante quatro anos consecutivos. Por essa razão, os alunos não podem responder as atividades no próprio livro, para que possa ser usado nos anos seguintes.

Outro dado muito importante no plano de ações do programa é a manutenção de uma rotina pedagógica em sala de aula. Para cada atividade, é estabelecido um tempo em minutos. Oliveira e Rossi (2020, p. 3) referem que a rotina é

[...] um instrumento para concretizar as intenções educativas, racionalizar o tempo e os recursos disponíveis. Tem o objetivo de garantir que as necessidades de aprendizagens dos alunos sejam atendidas. Estabelecer uma rotina é garantir a permanência de atividades planejadas, integradas e organizadas num tempo previsto, cuja vivência constante garanta o desenvolvimento e/ou potencialização de determinadas competências.

Através dessa racionalização do tempo pedagógico em sala de aula, definida como uma rotina pedagógica, é que o programa alicerça quase todos os objetivos a serem alcançados. A rotina não tem apenas o objetivo de garantir a aprendizagem dos alunos, mas também de estabelecer controle sobre os conteúdos que lhes são transmitidos ao dividir o horário de aula em frações de tempo controlado, priorizando os conteúdos de língua portuguesa e de matemática.

Em um outro dia de formação, os professores receberam uma folha avulsa em que constavam orientações gerais sobre a nova rotina pedagógica e encontramos mais detalhadamente os objetivos dessa estratégia, a saber: racionalizar o tempo e os recursos disponíveis; organizar todas as atividades da sala de aula de acordo com um tempo previsto e preestabelecido para tudo e garantir o cumprimento das atividades planejadas que foram implementadas.

Figura 8: Orientações para a rotina semanal

Fonte: Folha avulsa entregue no dia da formação

Percebe-se a reprodução, agora expandida, do objetivo de controlar o tempo e os recursos das atividades executadas, expresso na frase “cada atividade tem seu tempo de começar e terminar”, ou seja, uma rotina, a qual se encarrega de estabelecer a terceira exigência do plano de ação do programa, que era o início das atividades pedagógicas em sala de aula sempre pontualmente no horário.

A rotina, segundo o caderno de orientações gerais entregue no primeiro dia de formação continuada, era um instrumento para concretizar as intenções educativas e racionalizar o tempo e os recursos disponíveis.

Figura 9 – Sugestão oficial de rotina semanal

ORIENTAÇÕES GERAIS				
LÍNGUA PORTUGUESA				
SUGESTÃO DE ROTINA DIÁRIA/SEMANAL				
1º DIA	2º DIA	3º DIA	4º DIA	5º DIA
ACOLHIDA E CORREÇÃO DO PARA CASA (10 min)	ACOLHIDA E CORREÇÃO DO PARA CASA (10 min)	ACOLHIDA E CORREÇÃO DO PARA CASA (10 min)	ACOLHIDA E CORREÇÃO DO PARA CASA (10 min)	ACOLHIDA E CORREÇÃO DO PARA CASA (10 min)
RETOMADA DO TEXTO DO DIA ANTERIOR OU PREDIÇÃO (5 min)	RETOMADA DO TEXTO DO DIA ANTERIOR OU PREDIÇÃO (5 min)	RETOMADA DO TEXTO DO DIA ANTERIOR OU PREDIÇÃO (5 min)	RETOMADA DO TEXTO DO DIA ANTERIOR OU PREDIÇÃO (5 min)	RETOMADA DO TEXTO DO DIA ANTERIOR OU PREDIÇÃO (5 min)
PASSO A PASSO DE LEITURA: Leitura do texto (20 min) Estudo do texto (20 min)	PASSO A PASSO DE LEITURA: Leitura do texto (20 min) Estudo do texto (20 min)	PASSO A PASSO DE LEITURA: Leitura do texto (20 min) Estudo do texto (20 min)	PASSO A PASSO DE LEITURA: Leitura do texto (20 min) Estudo do texto (20 min)	PASSO A PASSO DE LEITURA: Leitura do texto (20 min) Estudo do texto (20 min)
DESVENDANDO O CÓDIGO E/OU ESTRUTURA DA LÍNGUA (25 min)	PRODUÇÃO TEXTUAL – PLANEJAMENTO E ESCRITA (25 min)	DESVENDANDO O CÓDIGO E/OU ESTRUTURA DA LÍNGUA (25 min)	PRODUÇÃO TEXTUAL – REVISÃO DO TEXTO (25 min)	HORA DO CONTO (25 min)
FLUÊNCIA DE LEITURA (20 min)				
MATEMÁTICA (1h e 20 min)				
ATIVIDADES A CARGO DO PROFESSOR/ OUTRAS DISCIPLINAS (30 min)	ATIVIDADES A CARGO DO PROFESSOR/ OUTRAS DISCIPLINAS (30 min)	ATIVIDADES A CARGO DO PROFESSOR/ OUTRAS DISCIPLINAS (30 min)	ATIVIDADES A CARGO DO PROFESSOR/ OUTRAS DISCIPLINAS (30 min)	ATIVIDADES A CARGO DO PROFESSOR/ OUTRAS DISCIPLINAS (30 min)
EXPLICAÇÃO DO PARA CASA (5 min)				

Fonte: Foto retirada do caderno físico (2019)

Em termos gerais, a rotina foi dividida em momentos e passos, todos marcados em minutos-relógio, para garantir a permanência de atividades planejadas, integradas e organizadas num tempo previsto. Apesar de, em algumas partes dos cadernos de orientações, constar que o professor fizesse adaptações na rotina para se adequar às

características das turmas no conjunto geral das capacitações, a sequência lógica dos passos da rotina era apresentada de maneira determinante, com pouca possibilidade de alterações. Primeiro, porque a concretização dos passos, na sequência em que apareciam, era cobrada incisivamente quando das formações continuadas.

Quadro 3 - Descrição dos passos da rotina

ACOLHIDA E CORREÇÃO DO PARA CASA	Recepção dos alunos e revisão da atividade de casa	10 minutos
PREDIÇÃO	Explicar os objetivos da leitura e levantar os conhecimentos prévios dos alunos	5 minutos
LEITURA EXEMPLAR	Leitura repetida do texto pelo professor	20 minutos
CONTEXTUALIZAÇÃO	Tirar dúvidas, identificar as características do gênero textual	
2ª LEITURA EXEMPLAR	4ª leitura completa do mesmo texto	
TREINO DE LEITURA	5ª leitura do mesmo texto, agora pelo aluno individualmente ou em grupos. Uso da métrica e cronometragem da leitura ⁷⁸ .	
ESTUDO DO TEXTO	Uso do caderno de exercício. Os alunos respondem todas as atividades sobre o texto.	20 minutos
DESVENDANDO O CÓDIGO	Reconhecimento de palavras complexas, análise fônica e estrutural das palavras, dominar a ortografia.	25 minutos
ESTRUTURA DA LÍNGUA	Leitura em voz alta das perguntas, explicação do sentido das perguntas, relação entre palavras, frases e parágrafos.	
FLUÊNCIA DE LEITURA	Realizar a leitura do aluno considerando <ul style="list-style-type: none"> • A velocidade (cronometrando o tempo); • A precisão (só pode errar 5 palavras em 100); • A Prosódia (entonação, pontuação e sintaxe). 	20 minutos

Fonte: Baseada no caderno físico (2019)⁷⁹

É preciso considerar que essa rotina independe da quantidade de alunos na sala de aula e de alunos especiais, com ou sem laudo médico, porque o que conta é a aplicação da técnica, e não, as subjetividades diferenciadas dos alunos. Outro fator desconsiderado é a cadência de chegada e saída dos alunos na sala de aula, tanto

⁷⁸ Em média, são 120 palavras, por minutos, para ser considerado um leitor fluente.

⁷⁹ A partir do texto do caderno de orientações gerais entregue no primeiro dia de formação continuada.

no início e no fim do horário da aula quanto nas saídas e entradas dos alunos para o recreio, o lanche e as atividades de educação física, além das diversas interrupções realizadas pela equipe gestora para dar informações, entregar materiais, entre outras de igual monta.

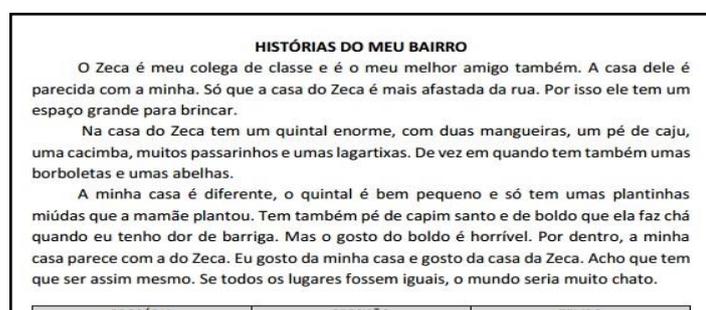
Seguindo o padrão da sugestão de rotina apresentada pelo programa aos professores, podemos inferir outras condicionalidades do plano de ação do programa, entre elas, a demarcação de apenas 30 minutos diários que poderiam ser utilizados para as outras disciplinas do mesmo professor: Ciências, História, Geografia e as disciplinas ministradas por outros professores, como Artes, Educação Física, Religião e Xadrez. No entanto, essa demarcação de tempo resultou na priorização dos conteúdos programáticos disciplinares de Língua Portuguesa e Matemática.

O quarto ponto de destaque no plano de ação do programa é a efetivação diária das atividades de leitura e fluência de leitura. De acordo a Associação Bem Comum (2019, p. 23),

a fluência está relacionada à capacidade de o estudante realizar habilidades simultâneas durante a decodificação e compreensão de um texto. Portanto, não se trata do mesmo que a compreensão do conteúdo textual, pois a fluência representa o processo, isto é, a ponte que liga a decodificação das palavras à compreensão daquilo que foi lido. Na avaliação de fluência, o estudante é convidado a ler um conjunto de palavras, pseudo palavras e uma pequena narrativa em relação à qual deverá responder a algumas perguntas. De acordo com o seu desempenho, ele é associado a um dos três perfis de leitor: pré-leitor, leitor iniciante ou leitor fluente.

Nas atividades de fluência de leitura, a leitura diária dos alunos é avaliada em quesitos como prosódia, precisão e cronometragem do tempo, com o objetivo de ajudá-los a ler com ritmo, entonação e velocidade adequados, visando à compreensão leitora. Na imagem abaixo, apresentamos um dos textos contidos no caderno de fluência da turma do 5º ano de 2019.

Figura 10 - Exemplo de um texto de fluência



Fonte: Oliveira e Rossi (2020, p.4)

Nesse texto, é possível visualizar as três exigências básicas para que o aluno seja visto como um leitor fluente. O aluno com essa qualificação deve ler em torno de 120 palavras por minuto. É preciso, ainda, considerar a precisão⁸⁰, a prosódia⁸¹ e a compreensão do texto.

Na leitura do texto apresentado, o aluno só poderia errar a pronúncia de, no máximo, oito palavras e ler com o ritmo e a entonação adequados no tempo máximo de 80 segundos. Essa aferição do tempo de leitura requer a utilização de alguma espécie de cronômetro em sala de aula.

O último dos itens analisados, durante as atividades de fluência de leitura, é a velocidade com que os alunos leem ou uma das propriedades do que Puliezi e Maluf (2014, p.469) chamam de automocidade⁸². A velocidade ideal de leitura é medida pela quantidade de 120 palavras lidas por minuto. Por esse parâmetro, essa velocidade de leitura possibilita que o cérebro armazene as informações na memória de trabalho e consiga relacionar as ideias.

O quinto ponto de destaque no plano de ação do programa está inserido no âmbito do trabalho dos especialistas e na gestão da escola, que é o estrito controle das ausências dos alunos. Nesse quesito, é feito um rigoroso controle diário das faltas dos alunos de todas as turmas envolvidas no programa. Quando o aluno falta, os professores, pais ou responsáveis são contatados imediatamente para obter explicações sobre a falta. Em nossa unidade de trabalho, um grande cartaz com uma tabela com os nomes das turmas foi fixado na entrada da secretaria da escola para

⁸⁰ A precisão na leitura é a capacidade que o aluno deve desenvolver de ler o texto sem errar os sons das palavras, sem ler decodificando, gaguejando ou silabando nem emendando as palavras ou lendo determinada palavra em lugar de outra. Nesse quesito, a repetição desses erros mais comuns, para os alunos que não estão devidamente alfabetizados, retarda a leitura e dificulta a compreensão do texto lido. O máximo de erros que o aluno pode cometer é de 5% das palavras lidas, ou seja, cinco de 100 que foram lidas (OLIVEIRA; ROSSI, 2020, p. 5).

⁸¹ Prosódia é a capacidade de ler o texto com ritmo e entonação adequada, entendendo as vírgulas, a pontuação, a modulação de voz para a interrogação e a exclamação, dentro da estrutura sintática das frases.

⁸² Esses autores apresentam as quatro propriedades da automocidade: velocidade, ausência de esforço, processamento automático e falta de atenção consciente como um dos fatores que, juntamente com a prosódia e a precisão, favorecem a compreensão de um texto.

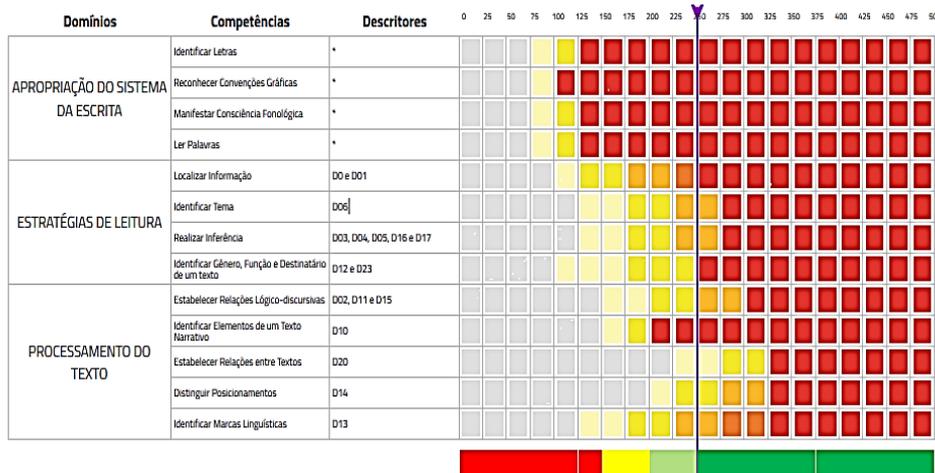
ser preenchido diariamente com a quantidade de alunos presentes, o que já demonstrava visualmente a quantidade de ausentes e indicava as turmas que demandavam intervenção⁸³.

O sexto dado do plano de ação do programa era a realização de avaliações bimestrais para averiguar os rendimentos dos alunos em leitura fluente, língua portuguesa e matemática. Essas avaliações possibilitavam o monitoramento do desenvolvimento individual e coletivo dos alunos de cada turma. Os professores não participavam desses processos⁸⁴ que envolviam esse monitoramento, mas era realizado pelas equipes externas que faziam parte da Secretaria de Educação e grupos de supervisão.

Nesse processo, as avaliações eram realizadas pelos alunos com o acompanhamento da gestão da escola e sem o professor da turma na sala de aula. Depois de feitas as avaliações, a secretaria da escola alimentava o sistema do “Educar pra valer” com a quantidade e as questões acertadas ou erradas pelos alunos em seus cadastros individuais. Certo tempo depois, os gráficos individuais e coletivos dos rendimentos eram disponibilizados no sistema do programa aos quais só as equipes gestoras tinham acesso com as senhas pessoais. Os professores não tinham acesso direto a esses gráficos.

Quanto ao monitoramento dos alunos realizado pelo “Educar pra valer”, o programa adotava uma escala de proficiência tanto em língua portuguesa quanto em matemática para as turmas de 5º ano, com o fim de quantificar os desenvolvimentos dos alunos em cada disciplina. Daí a importância da realização de avaliações periódicas bimestralmente ou em espaços mais curtos.

Figura 11 – Exemplo de Escala de proficiência em língua portuguesa - 5º ano⁸⁵



83 Em t
gostav
númer
84 Em ;
85 Re
http://e

rque nenhum
ando o alto
disso.
rentes.
ponível em:

Fonte: Educar pra Valer (2021)

Essas escalas de proficiência apontam para um desenvolvimento positivo tanto na língua portuguesa quanto em matemática das turmas que alcançam médias superiores aos valores nominais que são referenciados pela cor verde na barra de evolução. Segundo a Associação Bem Comum (2019, p. 23),

a escala de proficiência corresponde a um conjunto ordenado de valores de proficiência, dispostos em uma espécie de “régua”. Esses valores são obtidos pelos modelos estatísticos da Teoria de Resposta ao Item (TRI) e indicam o desenvolvimento de estudantes em determinada área do conhecimento. No contexto da avaliação educacional, a escala busca traduzir as medidas em diagnósticos qualitativos do desempenho.

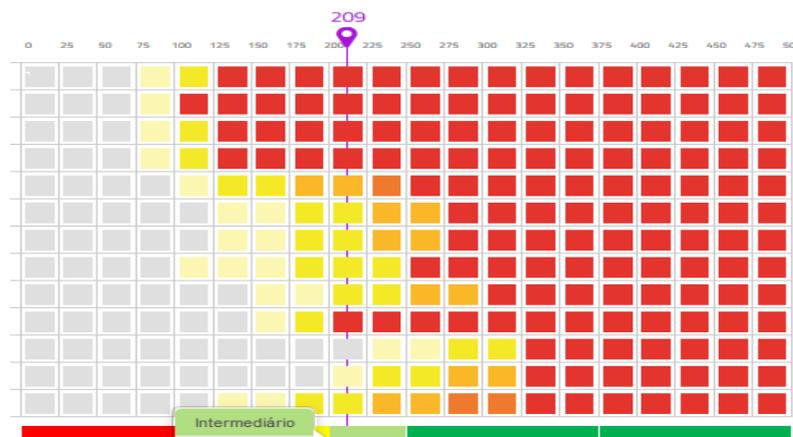
Para termos uma ideia da utilização dessas escalas de proficiência, basta observarmos os índices alcançados pelas turmas de 5º ano em nossa unidade escolar, no ano de 2019, nas avaliações do SAEB.

Figura 12 - Desempenho das turmas de 5º ano da escola em 2019

Ano de Ensino	Percentual de Participação	Nota média em Língua Portuguesa Nível de aprendizagem	Nota média em Matemática Nível de aprendizagem
5º Ano	96,55%	209,17 / Nível 4	222,62 / Nível 4
9º Ano	96,67%	241,76 / Nível 2	249,97 / Nível 2

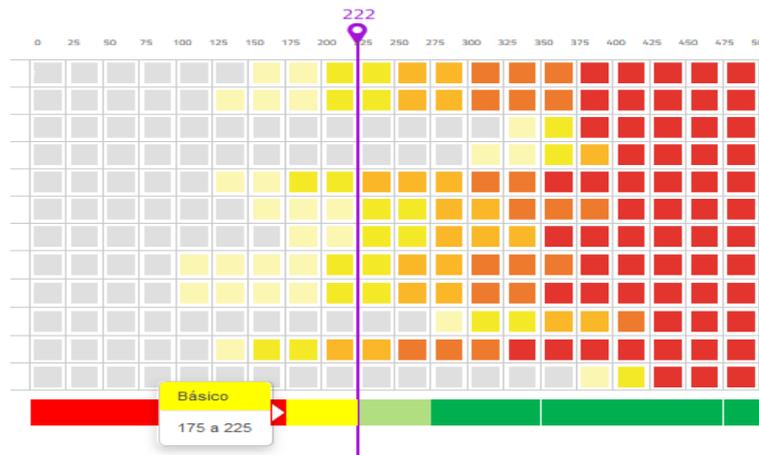
Fonte: Educar pra Valer

Figura 13 - Escala de proficiência em língua portuguesa das turmas de 5º ano em 2019



Fonte: Educar pra Valer (2020)

Figura 14 - Escala de proficiência em Matemática das turmas de 5º ano em 2019



Fonte: Educar pra Valer (2020)

Assim, a partir dos dados quantitativos apresentados nessas escalas interativas, poderíamos considerar que as turmas analisadas demandavam mais empenho e estratégias para equalizar os déficits aparentemente apresentados, o que justifica a própria implementação do programa. No entanto, esses dados quantitativos não levam em consideração outros importantes fatores qualitativos que marcam e determinam os resultados finais nas avaliações oficiais padronizadas dos alunos, como, por exemplo: houve casos em que as provas avaliavam os alunos em conteúdos curriculares que estavam programados para só serem ensinados em meses posteriores à aplicação das avaliações, porque essas avaliações eram norteadas pelos cadernos de atividades dos alunos, que sempre chegavam atrasados, ou que o tempo de que dispunham para utilizá-los não era suficiente para o trabalho nas competências e habilidades exigidas.

Outro fator que caracterizava esse descompasso era o fato de a rotina cronometrada em minutos-relógio não possibilitar o trabalho qualitativo com as especificidades individuais de cada aluno. Não havia tempo hábil e disponível para o trabalho minucioso das dificuldades individuais de cada aluno nas habilidades e

competências exigidas.

Em relação a esse quesito, no quarto capítulo, apresentamos as principais mediações, os determinantes e os resultados do que estamos chamando de 'estratégias neoliberais na educação.'

CAPÍTULO IV

“Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas essas lhes foram transmitidas assim como se encontram.”

Karl Marx⁸⁶

4. ELEMENTOS IDEOLÓGICOS E POLÍTICOS NAS ESTRATÉGIAS DE MELHORIA DA “QUALIDADE DA EDUCAÇÃO PÚBLICA”

Neste capítulo, com base na análise dos dados da pesquisa realizada entre os professores do 5º ano das séries iniciais de algumas escolas da rede municipal de João Pessoa, examinamos os elementos ideológicos e políticos envolvidos na objetivação do programa e algumas mediações estabelecidas entre o Neoliberalismo e a política educacional contemporânea.

Antes, porém, apresentaremos algumas considerações que são importantes para compreender as posições críticas assumidas no decorrer deste trabalho, e que, talvez, pudessem fazer parte do corpo final de nossas análises, mas que preferimos começar por esse suposto fim. Nesse ponto, destacamos a célebre frase de Karl Marx apresentada na epígrafe deste capítulo e a partir da qual contextualizamos nosso objeto de pesquisa.

Para Marx, o homem é quem constrói a própria história. E ao dizer que é esse homem concreto, real, do dia a dia, que constrói a história em seu tempo, ajuda-nos a compreender que a história política da educação brasileira, em pleno Século XXI, e, em particular, o Programa “Educar pra Valer”, são o resultado da ação dos próprios homens nela incluídos, ou seja, empresários, políticos, técnicos das Secretarias de Educação, gestores escolares, professores e alunos, entre tantos outros. Uma história que se fez e sempre se faz com esses homens em concretas relações econômicas, políticas, culturais, ou seja, sociais em suas diversas esferas.

⁸⁶ (MARX, 2011, P.25)

No entanto, continua ele, e contextualizamos nós, essa história atual que estamos acompanhando não é o resultado direto das ações e livres das escolhas, próprias e atuais desses homens, pois sobre essas ações e escolhas, incidem condições ou circunstâncias postas que lhes foram transmitidas pelos homens que os antecederam. Então, da mesma forma como o Programa “Educar pra Valer” é o resultado de nossa própria história como homens, ou seja, socialmente condicionado pelas contradições e pelos acontecimentos que ocorrem na sociedade em que vivemos, as circunstâncias de sua produção e reprodução como política pública estão assentadas também em condições que nos foram transmitidas deliberada ou impositivamente. Assim, tomando isso como um princípio verdadeiro para a coletividade, também o identificamos nas individualidades nela contidas, seja nos processos de construção, implementação e continuidade do Programa ou nas respostas obtidas individualmente em nossa pesquisa de campo.

Dessa feita, a história do Programa “Educar pra Valer”, com sua emergência, implementação e continuidade objetiva, é historicamente determinada pelas ações dos homens atuais e pelas condições e circunstâncias transmitidas ou herdadas pelos que são, direta ou indiretamente, responsáveis por ele. Da mesma forma, as respostas obtidas em nossa pesquisa estão determinadas individualmente pelos mesmos condicionantes históricos já mencionados.

Além disso, vale ressaltar que, entre essas condições e circunstâncias, estão presentes o que o filósofo Húngaro István Mészáros nomeou de mediações de segunda ordem⁸⁷, que são

[..] os meios alienados de produção e suas “personificações”; o dinheiro; a produção para troca; as variedades da formação do Estado pelo capital em seu contexto global; o mercado mundial – sobrepõem-se, na própria realidade, à atividade produtiva essencial dos indivíduos sociais e na mediação primária entre eles. (MÉSZÁROS, 2002, p.71)

E é exatamente nesse ponto, como uma personificação dos meios alienados e alienantes de produção que o Neoliberalismo se apresenta como uma mediação de

⁸⁷ Para o filósofo, as mediações de primeira ordem são as que não estabelecem hierarquias estruturais de dominação e subordinação e são a única forma viável de o homem se relacionar positivamente com a natureza e com seus semelhantes, humanizando e humanizando-se para formar uma sociedade significativa que desenvolve as possibilidades criativas e emancipatórias do homem. Em contrapartida, as mediações de segunda ordem são as que subvertem as mediações de primeira ordem, coisificando e alienando o homem, e nas quais o sentido primeiro não está vinculado à humanização do homem, mas à subordinação absoluta de tudo ao imperativo da acumulação de capital.

segunda ordem, por sua imanente orientação para o mercado, estabelecida não apenas nas relações de troca per se, mas também direcionada a toda vida social. Uma mediação que é, ao mesmo tempo, historicamente determinada e determinante histórica, mediada e mediadora das relações antagônicas, recíprocas ou complementares entre a educação, o trabalho docente, a aprendizagem, a escola e as políticas educacionais em nosso tempo. Nesse quesito, o Neoliberalismo pode se apresentar como individualidade, particularidade ou totalidade, de acordo com a direção da análise crítica que se tome. Ele é, primeiramente, uma singularidade em si mesmo, por causa de suas características; uma particularidade por mediar a relação entre política e educação, rede de educação e professorado, política e professorado, entre outras; e uma totalidade por ser um complexo de outras singularidades, relações e determinantes, um complexo de complexos.

4.1. Perfil profissional dos professores

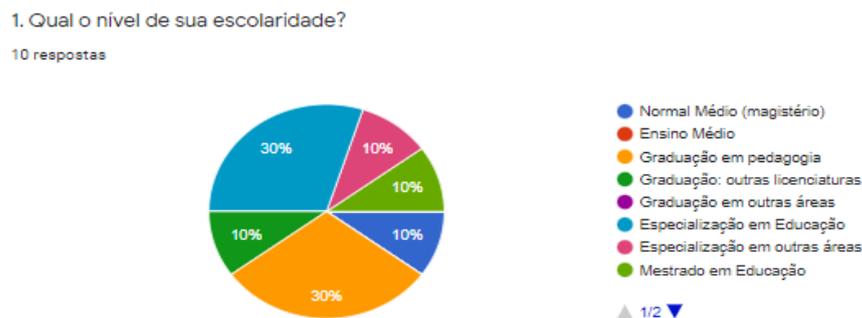
A maioria dos professores pesquisados são pessoas com idade superior a 41 anos (80%); 40% disseram ter entre 41 e 50 anos de vida, e outros 40%, acima de 51 anos de idade. Esse dado ilustra um fenômeno que vem se repetindo na profissão no âmbito da educação básica: o envelhecimento do professorado e a baixa adesão dos novos estudantes de graduação à Pedagogia ou às Licenciaturas (TARTUCE, NUNES, & ALMEIDA, 2010)⁸⁸, o que ocasiona a baixa renovação desses quadros profissionais. Embora não seja objeto de nossas análises, esse envelhecimento do professorado é muito importante quando do cruzamento dessas informações com os outros dados do perfil e da pesquisa.

Posteriormente, quanto ao nível de escolaridade, a maior parte dos pesquisados (40%) responderam que chegaram apenas até a graduação, seja em Pedagogia (30%) ou outras áreas do conhecimento (10%), enquanto outros 10% não passaram do normal médio em Curso de Magistério. Outros 40% responderam que estudaram, no máximo, até uma especialização, seja na área da Educação (30%),

⁸⁸ Em pesquisa realizada entre os alunos concluintes do ensino médio de escolas públicas e particulares de diferentes regiões do Brasil, os autores apontaram que os estudantes, na sua maioria, não tinham intenção de ser professor, pois dos 1.501 alunos pesquisados apenas 2% (31) indicaram, o curso de Pedagogia ou alguma outra licenciatura como primeira opção de ingresso à faculdade. Além disso, houve um predomínio de mulheres (77%) entre os 31 alunos que desejavam ser professores.

seja em outra área do conhecimento (10%), enquanto apenas 10% dos pesquisados eram mestres titulados. Em suma, em nossa pesquisa, constatamos que, sinteticamente, 90% dos professores concluíram, ao menos, um curso superior em nível de graduação.

Figura 15 –Primeira pergunta do questionário



Fonte: Google forms

Ainda que não possamos generalizar esses resultados no conjunto dos professores na rede municipal, os dados coletados mostram um considerável contraste em relação aos dados da população pessoense na pesquisa do IBGE (2010)⁸⁹, pois, em João Pessoa, em média, apenas 13,77% da população tem ensino superior completo e cerca de 39,87% não conseguiu completar o ensino fundamental.

Apesar desse contraste com a população em geral, o nível de escolaridade em nossa pesquisa muito se aproxima dos dados do último Censo Escolar do Estado da Paraíba, realizado em 2020, no qual 77,3% dos professores, no Estado, têm nível superior completo (INEP, 2021), e do relatório Todos pela Educação (2019), que faz um cruzamento entre os dados do Censo Escolar 2019 e da Pesquisa de Informações Básicas Municipais – MUNIC/IBGE 2018, encontramos que 86% dos professores da rede municipal de Educação cursaram o ensino superior completo.

Levando em consideração os dados de nossa pesquisa, que se alinham também aos dados mais gerais da rede municipal quanto ao quesito faixa etária, de que a maior parte dos professores estão acima dos 40 anos, podemos inferir que a maioria dos professores em exercício não têm continuado sua formação universitária após o término da graduação. E isso pode se tornar um problema para a prática

⁸⁹ Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/joao-pessoa/pesquisa/23/22469?detalhes=true>>

pedagógica dos professores pesquisados, uma vez que, nas universidades, principalmente nas públicas, é que se discute e se renova constantemente as concepções de Pedagogia, Didática, epistemologia e ciência, atualizando os estudos e as pesquisas sobre a teoria e a prática docente. Precisamos levar em consideração também que a formação continuada promovida anualmente pela rede municipal de Educação⁹⁰, por ser realizada em cursos rápidos ou com temáticas específicas, apesar de sua importância, não consegue sintonizar os professores com as melhores práticas pedagógicas estudadas de forma ampla nas Universidades⁹¹.

Entre os professores de nossa pesquisa, a justificativa da falta de tempo para a continuação dos estudos em pós-graduação não poderia ser aplicada, porque 60% desses professores declararam que eram professores efetivos com apenas uma matrícula, ou seja, só trabalham em um turno diário. O que não se pode estender aos 40% dos pesquisados que estão sob regime temporário de trabalho - os prestadores de serviço - visto que, sob esse regime precário de trabalho, são obrigados⁹² a trabalhar dois turnos para complementar a renda. No entanto, precisamos considerar que ser um pós-graduado no Brasil não é uma tarefa simples, tanto pela dificuldade de acesso aos programas⁹³, principalmente aos professores da educação básica⁹⁴, que estão longe da Academia há vários anos, quanto pelos baixos índices de emprego na área, porque, segundo o estudo Brasil: mestres e doutores 2019, apenas 60,6%

⁹⁰ Para um maior entendimento da formação continuada da rede municipal de educação de João Pessoa consultar Lima (2015).

⁹¹ Um exemplo disso deriva do fato que desde que o programa “Educar pra valer” foi implementado, todas as formações da rede para os professores das turmas envolvidas tiveram conteúdos voltados apenas para as técnicas e os procedimentos do próprio programa.

⁹² Até meados da segunda gestão do prefeito Luciano Cartaxo, os professores que eram prestadores de serviço ainda podiam trabalhar em apenas um dos turnos, no entanto, com a reformulação do quadro (leia-se enxugamento radical desse), eles foram obrigados a completar as oito horas diárias de jornada, trabalhando em dois turnos, o que equivale a duas turmas, recebendo em troca um complemento salarial não correspondente à dobra no serviço. Pelo Plano de Cargos, Carreiras e Remunerações da Educação – PCCR, em comparação com os valores praticados entre os professores prestadores de serviço, percebe-se que, em média, um prestador recebe, para trabalhar dois turnos, quase o mesmo salário de um professor efetivo que trabalha apenas um turno. Essa é a lógica da produtividade neoliberal mostrando sua face, por isso o desinteresse político na realização de concursos públicos. O último concurso público para a Educação, no município, ocorreu em 2013.

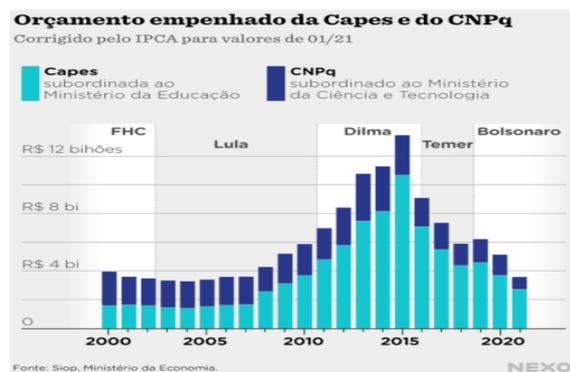
⁹³ Por exemplo, em 2017, considerando a macro área das ciências humanas, só foram concedidos 1.966 títulos de mestre em toda a região nordeste (CGEE, 2019).

⁹⁴ Em 2020, como representante discente no Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE/ UFPB, defendemos a maior participação dos professores de “chão de sala” no Mestrado daquele programa, visto que a nova bandeira do Programa para o biênio seguinte era elevar a nota do programa, razão pelo qual vinha implementando processos seletivos mais rígidos, com a exigência de comprovação de publicação científica B2 como requisito mínimo para inscrição no processo seletivo. Assim, a exigência de vasta produção científica ou amplo currículo Lattes associada a não existência de programas de incentivo ao professorado podem se tornar fatores que obstaculizam a entrada de professores da educação básica na pós-graduação em educação naquela UF.

dos mestres estavam empregados em 2018 (CGEE, 2019)⁹⁵.

Se somarmos a isso a agenda ultra neoliberal do governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro (FONTANA, 2021), que tem uma declarada ojeriza a tudo o que seja ciência ou educação no país e vem promovendo sucessivos cortes, como a extinção de 5.613 bolsas de pós-graduação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em 2019; a diminuição de 87% do orçamento Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) de 2020⁹⁶, tanto quanto o bloqueio de R\$ 2,2 bilhões e o veto de outros R\$ 2,7 bilhões que seriam destinados ao Ministério da Educação⁹⁷, uma queda tendencial que já vem acontecendo desde o fim do governo Dilma, mas que se acentua no governo Bolsonaro, como observado abaixo.

Figura 16 – Evolução dos orçamentos da Capes e do CNPq



Fonte: Site do APUFSC⁹⁸

Há, ainda, os sucessivos desvios de verbas da Educação (G1, 2010), permitidos desde que o governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso implementou, e o governo de esquerda do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou: a Desvinculação de Receitas da União (DRU)⁹⁹. Nesse quadro, não

⁹⁵ Fato esse que pode ser mais um dos fatores que contribui para a baixa atratividade do trabalho docente entre os jovens, conforme mencionamos anteriormente.

⁹⁶ Disponível em: <<https://www.revistaplaneta.com.br/brasil-e-um-dos-tres-paises-com-menor-numero-de-doutores/>>.

⁹⁷ Disponível em: < <https://www.adunb.org/post/educa%C3%A7%C3%A3o-%C3%A9-a-%C3%A1rea-mais-atingida-pelos-cortes-de-bolsonaro> >.

⁹⁸ Sindicato dos Professores das Universidades Federais de Santa Catarina. Disponível em: <https://www.apufsc.org.br/2021/10/21/orcamentos-da-capes-e-do-cnpq-cairam-734-desde-2015/>

⁹⁹ A DRU é um mecanismo criado em 1994, por meio do qual o governo federal pode desviar para outras áreas certa porcentagem do montante de impostos arrecadados e guardados em fundos de

é possível vislumbrar melhorias na capacitação dos professores da educação básica para os próximos anos.

4.2. Perfil pedagógico dos professores

Nesta seção, tecemos algumas considerações sobre como se desenvolvia a práxis docente dos professores pesquisados antes da implementação do programa, com a intenção de construir, com base nas informações apresentadas por eles, um quadro da realidade empírica e imediata da sala de aula que se tornou o laboratório de implementação do Programa “Educar pra Valer”.

Quando inquiridos sobre se, antes da implementação do programa “Educar pra Valer”, costumavam adotar rotinas diárias em sua turma, a maioria (60%) respondeu que sim¹⁰⁰, e 30%, às vezes. Em suma, quase todos os professores adotavam alguma forma de rotina¹⁰¹ em suas aulas antes de o programa ser implementado. Um fato quase evidente, porquanto as rotinas são parte integrante da atividade profissional, (TARDIF e RAYMOND, 2000). Assim, a ação pedagógica sempre envolve alguma forma de repetição, seja para construir hábitos, como quando o professor solicita que os alunos peçam autorização para entrar na sala sempre que a ela adentrarem, da mesma forma que ele o faz, ou quando pretende desenvolver alguma aprendizagem específica ao solicitar a realização de exercícios complementares. O problema nunca foi a repetição em si, porque “essa cadência constitui uma tradição histórica e cultural praticada na escola há muito tempo” (PINHEIRO, 2012, p.11), mas a tendência a torná-la um fim em si mesma, uma técnica ou um método mecânico hiperdimensionado e generalizado para todos os tipos de necessidades ou contextos variados, ou seja, fazer que a escola continue praticando o modelo da linha de montagem (PINHEIRO, 2012). O problema da repetição surge quando ela é utilizada como meio político para rotular, enquadrar, disciplinar e homogeneizar o indivíduo

desenvolvimento, como os que deveriam ser utilizados exclusivamente para o desenvolvimento da educação nacional, o FUNDEB (BRASIL, 2015).

¹⁰⁰ Em pesquisa de pós doutoramento realizada entre professores, Pinheiro (2012), ao levantar a rotinização da prática docente no tempo-espaco escolar entre professores dos anos iniciais do ensino fundamental indica que todos os professores em sua pesquisa consideraram a rotina como uma prática central da escola onde trabalhavam.

¹⁰¹ Tardif e Raymond (2000) consideram as rotinas como ‘esquemas regulares de ação’, que servem não apenas para controlar os acontecimentos na sala de aula, mas servem também para fazer das próprias atividades dos “professores recursos para reproduzir (e às vezes modificar) essas mesmas atividades” (TARDIF e RAYMOND, 2000, p.233).

dentro de padrões reificantes ditados como instrumentos de subordinação absoluta de todos aos imperativos da dominação.

Em seguida, fizemos uma pergunta simples: Quais as principais atividades pedagógicas (rotinas pedagógicas) em sua sala de aula antes da implementação do programa “Educar pra Valer”?

Dentre as respostas de cunho descritivo, 40% dos professores disseram que realizavam rotinas bem mecânicas, sem muita preocupação em tornar o momento de aula significativo para os alunos, pois o foco era a transmissão do conteúdo, e não, a adequação do método. Condensando essas rotinas, considerando suas relativas diferenças, encontramos a seguinte síntese: acolhimento, correção da atividade de casa, aula, recreio, explicação da atividade de casa e preparação para sair. Interessante observar as relativas semelhanças de tais rotinas com aquelas relatadas na pesquisa de Pinheiro (2012), na qual, para uma das professoras “existe tantas variáveis que fica difícil romper com as tradicionais rotinas da escola, pois “é uma cultura, uma exigência, uma tradição” (PINHEIRO, 2012, p.14), repetindo práticas que mesmo cientes de sua ineficiência continuam a reproduzi-las.

A contingência de práticas pedagógicas ‘tradicionais’¹⁰² ou mecanicamente ‘técnicas’, entre outras, durante muito tempo, concedeu aos tecnocratas ou entusiastas de diversas matizes ideológicas¹⁰³ argumentos adequados, ou não, para criticar os resultados da educação em cada época, isso porque, em geral, o discurso da ineficiência da educação muitas vezes passa pela crítica de uma escola improdutiva, ineficiente ou de poucos resultados (GENTILI, 1996), focando nas taxas de insucesso escolar dos alunos.

O que o discurso da ineficiência da educação esconde é que o professorado trabalha muitas vezes sem material adequado, sem capacitação adequada para lidar, ao mesmo tempo, com vários alunos com deficiências dos mais variados tipos, exercer a profissão sem remuneração justa, em salas superlotadas e sem conforto térmico, ou tendo que gastar mais tempo de trabalho com burocracias do que com pedagogias. E o pior, com todos esses condicionantes juntos. Por isso, reafirmamos a partir de Marx que a maior parte das vezes esse professorado não trabalha mecanicamente

¹⁰² Em geral, as práticas pedagógicas tradicionais são descritas como: o professor explica o conteúdo, passa exercícios e, ao final, corrige a atividade relacionando o conteúdo com outros assuntos.

¹⁰³ Escolanovistas, tecnicistas, reprodutivistas, liberais entre outros. Neste sentido, consultar Saviani (1999; 2008).

por vontade própria, mas pelas condições herdadas por eles. É a própria dinâmica política e econômica, no campo da Educação, que vem se desenvolvendo há décadas no Brasil, que fomentou um tipo de professor que só consegue ou sabe trabalhar dessa forma. No entanto, segundo os argumentos dos tecnocratas neoliberais “não faltam escolas, faltam escolas melhores; não faltam professores, faltam professores mais qualificados; não faltam recursos [...] falta uma melhor distribuição dos recursos existentes” (GENTILI, 1996).

O tipo de educação que temos hoje é fruto de algo muito bem pensado, estruturado e desenvolvido no meio social brasileiro, que é manter as classes subalternas sob o controle da falta de conhecimento, como bem ilustrou Darcy Ribeiro, ao afirmar que a crise educacional do Brasil da qual tanto se falava, não era uma crise, era um programa, um projeto que estava em curso, e cujos frutos, no amanhã, fariam por si mesmos (CANELA, 2008).

Quanto aos outros 60% de respostas que recebemos na pergunta sobre as rotinas adotadas antes da implementação do programa “Educar pra valer”, embora com poucas repetições dos tópicos anteriormente citados, alguns termos descritivos nos chamaram a atenção, devido ao caráter inovador, dialógico¹⁰⁴ e progressista¹⁰⁵ nessas rotinas, a saber: leitura deleite; acolhida com dinâmicas; leitura literária individual e coletiva; abordagem de novos objetos de conhecimento de forma dialógica; relaxamento com música clássica; debates e conversas sobre um assunto específico; rotina diária combinada com a turma; sistema mercantil da sala, em que todas as atividades geravam um crédito ou débito que era “pago” diariamente no início das aulas; interpretação de texto e significados nele contidos; matemática significativa, jogos, oficinas, pesquisas; história da Paraíba contextualizada com a história do Brasil.

Mais uma vez, precisamos retornar a nossa epígrafe, para destacar que as condições e as circunstâncias herdadas por esses professores são diferentes em muitos aspectos, mas semelhantes em muitos outros, quando partilham da mesma herança. E quando falamos de herança, estamos nos referindo às decisões políticas arbitradas nas prefeituras e nas secretarias de educação: turmas superlotadas; impossibilidade de ter cópias xerográficas para atividades complementares; falta de

¹⁰⁴ Na teoria dialógica de Paulo Freire, o diálogo é sempre um ato comunicativo que funda a colaboração entre os sujeitos em direção a liberdade, e por isso, essência da educação problematizadora (FREIRE, 1983, 2007).

¹⁰⁵ Tomamos aqui o termo progressista apenas como antagônico ao termo tradicional.

pilotos para quadro branco; livros didáticos não consumíveis; falta de material para atividades pedagógicas. Além disso, o único material disponibilizado aos professores no início do ano letivo é o famoso ‘kit pedagógico’, composto apenas por um caderno de 10 materiais, duas canetas esferográficas, um apagador e dois pilotos para quadro branco como material didático para o professor trabalhar.

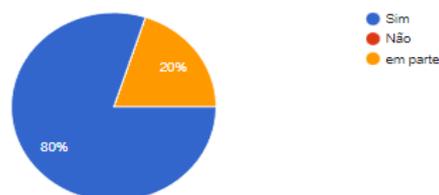
Quando nos referimos ao caráter inovador, dialógico e progressista nas rotinas desses professores (60%), estamos salientando que também herdando algumas das mesmas condições dos outros 40% que exerciam pedagogias mais tradicionais, esses professores conseguiram romper com as tradicionais rotinas da escola relatadas pela pesquisa de Pinheiro (2012), no qual cada professor respondeu que “a escola em que estudou fazia isso, a escola em que trabalha hoje faz isso”. Deveras, um dos fatores que pode ter contribuído para o caráter inovador da prática pedagógica desses professores foi a continuidade dos estudos em nível de pós-graduação, tanto lato como stricto sensu, visto que todos os professores que declararam maior escolaridade declararam também rotinas inovadoras.

4.3. Implementação do Programa “Educar pra Valer”

Desse ponto em diante, as perguntas da pesquisa tencionavam adentrar o universo da implementação do programa “Educar pra Valer”, no movimento e na duração de sua particularidade histórica: a chegada e os embates entre a prática docente já consolidada e as novas propostas trazidas e submetidas pelo programa.

De início, a pergunta foi básica, direta e bem evidente:

Figura 17: Sexta pergunta do questionário
6. Quando o programa “Educar pra valer” foi implementado em Abril/ 2019, você já tinha terminado o diagnóstico inicial da turma e construído o plano anual de ensino e o planejamento bimestral?
10 respostas



Fonte: Google Forms da pesquisa

Existe uma orientação específica para os professores da Rede municipal de João Pessoa que determina o primeiro mês do ano letivo (fevereiro) como destinado ao diagnóstico amplo e geral dos alunos da turma¹⁰⁶, como já apresentamos no capítulo terceiro desta dissertação, por isso que 80% dos professores afirmaram que já tinham terminado as avaliações diagnósticas de suas turmas¹⁰⁷.

Nesse ponto, reside a primeira contradição que observamos: o programa, como um plano pedagógico, começou sendo implementado sem diálogo com os professores¹⁰⁸, sem construção coletiva, chegou subitamente como uma decisão do alto e se confrontou com os planos pedagógicos preexistentes. Chegou¹⁰⁹ exatamente quando a maioria dos professores já estava com suas didáticas e pedagogia muito bem planejadas, oficializadas, pois já constavam nos diários de classe¹¹⁰, e em pleno funcionamento, inclusive com projetos pedagógicos individuais de muitos dos professores que já haviam construído projetos paralelos e intensivos.

Foi um processo de implementação repentino, brusco e intenso, que, da forma como foi implementado, não culminaria em outros resultados senão os vividos pelos professores: incertezas e resistência. Se essa análise parece demasiadamente dura, precisamos lembrar o que apresentamos no capítulo terceiro, quando descrevemos o caráter tardio e aligeirado da implementação do programa.

E como podemos ter certeza dessa contradição metamorfoseada em dúvidas e resistência? Nas respostas apresentadas pelos professores sobre a pergunta seguinte da pesquisa: Quando o programa “Educar pra Valer” foi implementado em 2019, na Rede Municipal de Educação em João Pessoa, estipulava a adoção de uma rotina diária padronizada para todas as turmas. Você adotou as rotinas diárias

¹⁰⁶ Conforme calendário escolar impresso recebido pelos professores.

¹⁰⁷ Um diagnóstico que parametriza a construção do plano anual de ensino e dos planos bimestrais de aula. Um diagnóstico tão importante que, em algumas escolas, os professores de disciplinas como Religião, Educação Física e Artes não adentram as salas de aula nesse período para que os professores polivalentes possam completar os diagnósticos de fluência de leitura e escrita, alfabetização matemática e conhecimentos da língua portuguesa, e ter os parâmetros certos para elaborar seus planos pedagógicos.

¹⁰⁸ Connell (1995), já apontava, na década de 1990, a ausência dos professores em boa parte dos debates a respeito das políticas públicas, causada pelo estilo tecnocrático da elaboração das políticas públicas no Brasil.

¹⁰⁹ Estamos usando esse verbo apenas para destacar o momento de colisão entre uma estrutura pedagógica que já estava diagnosticada, planejada e em andamento com a nova pedagogia do programa.

¹¹⁰ O diário de classe e todas as informações nele contidas eram um dos instrumentos de avaliação do trabalho docente, da gestão e da escola para a concessão do prêmio Escola Nota 10.

padronizadas como sugeridas pelo programa em sua turma?¹¹¹

Nesse quesito, a maioria (80%) respondeu que ‘não adotou as rotinas padronizadas sugeridas pelo programa’, mas fez adaptações para se ajustar à realidade de suas turmas¹¹², equivalendo ao mesmo percentual de professores que declararam anteriormente que o programa foi implementado depois que eles já tinham realizado suas avaliações diagnósticas e, conseqüentemente, já estavam com seus planos pedagógicos definidos para o ano letivo.

Assim, por causa do professorado e sua sensibilidade com as reais necessidades de suas turmas, ou falando em termos dialéticos, a negação de sua pedagogia representada pela pedagogia do programa¹¹³, que se antagonizava a ela, foi também negada e surgiu uma nova possibilidade - a negação da negação - a síntese da contradição entre as pedagogias em conflito no espaço do trabalho docente, uma pedagogia que não era mais a preexistente nem a que se queria impor, mas uma terceira possível: uma rotina adaptada. Portanto, não seriam mais emblemáticas e esclarecedoras algumas respostas apresentadas, quando inquiridos sobre o porquê da adoção, da não adoção ou da adoção apenas em parte das rotinas do Programa. Nesse momento, precisamos transcrever algumas das justificativas apresentadas.

Primeiro, vamos apresentar as justificativas apresentadas pelos 20% de pesquisados que afirmaram que adotaram a rotina do programa: “porque tínhamos que seguir a rotina do programa” e porque “o modelo proposto pelo programa Educar pra valer foi mais sistematizado”. O primeiro denota o caráter impositivo da rotina, enquanto o segundo salienta e positiva exatamente o poder sistematizador de uma padronização, afinal de contas, para algumas pessoas, padronizar pode significar simplificar os complexos, já que seria, em teoria, muito mais prático sintetizar várias pedagogias em apenas uma, mais técnica e objetiva.

A maioria apresentou as seguintes justificativas para não adotar a rotina:

¹¹¹ Salientamos que no quesito ‘rotina quantificada em minutos relógio’ encontramos um dos elementos ou estratégias neoliberais que podem ser identificadas com a implementação do programa “Educar pra Valer” na Rede Municipal de Educação de João Pessoa.

¹¹² Em pesquisa de mestrado orientada por Plablo Gentili e realizada entre os professores da rede municipal do Rio de Janeiro, sobre o programa Autonomia, Souza (2016), considerando os impactos da reforma educacional do neoliberalismo na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, se deparou com a mesma tendência dos professores fazerem adaptações nos programas, como observado na fala do professor que afirmou “A gente compra um produto fechado, um pacote pronto, mas que precisa ser adaptado, pois não condiz com a realidade do jovem, você precisa adaptar para o lugar daquele jovem” (SOUZA, 2016, p.105).

¹¹³ Como salientamos no capítulo terceiro.

Foi adotado em partes para que pudesse atender às **necessidades dos alunos**. Porque a rotina que o programa "educar pra valer" implementou não procedia com a **realidade de sala de aula**. Foi um período de tentativas, pois havia na turma **diversos níveis de desenvolvimento**, inclusive crianças em processo de alfabetização e, dentre elas, cinco alunos com transtorno ou deficiência (2 crianças com laudo de autismo, duas com Déficit de Atenção e uma criança com queixa de déficit cognitivo), o que dificultou a adaptação à rotina cronometrada pelo Programa. A rotina não disponibilizava tempo suficiente para o trabalho com os componentes curriculares de história, geografia e ciências; e porque a rotina não pontuava as **necessidades específicas** que minha turma apresentava dado ser uma turma formada por alunos com **altas vulnerabilidades econômicas e sociais**... o nível de educação escolar das famílias era baixo dificultando o aceleração dos conteúdos. Eu não adotei por completo a rotina devido a **realidade da turma** e por ser algo que **de repente** queriam que desse certo para mudar a realidade atual. Adaptei porque conhecia a realidade da minha turma, sabia quais eram **as necessidades reais** e porque tínhamos **objetivos planejados**.

A sala de aula (ambiente relacional) é um universo muito complexo, diverso e em contínuo movimento, dado que é formada por uma diversidade de subjetividades, visões de mundo, desejos e anseios em relação, assim, na sala de aula “relacionar-se pela diferença significa afirmar o outro, a alteridade. Afirmar o outro é afirmar o próprio eu, pois o reconhecimento do eu passa pelo reconhecimento do que é distinto, diverso. [...] trata-se de um encontro entre humanos” (NOVELLI, 1997, p.45,49), por isso pouco se adéqua à rotulção, à padronização ou a qualquer tentativa de uniformização. E, considerando o programa “Educar pra Valer” como uma síntese de muitos complexos, entendemos que ele se complexifica ainda mais quando parte ao encontro dos homens concretos e sua historicidade.

A partir desse entendimento, encontramos uma nova contradição ligada aos processos de concepção, emergência, implementação e consolidação do Programa, porque ele projeta um aluno ideal¹¹⁴, formado sobre os birôs dos técnicos em Educação, o tecnocrata, esculpido a partir da direção das medidas encontradas nos valores quantitativos dos índices, avaliações padronizadas e quantificações diversas, que, sob o trabalho em larga escala das políticas, atende às demandas de outros técnicos, agora econômicos e internacionais, ocultos em seus escritórios multilaterais e orientados pelo criador supremo, o capital. Um aluno projetado a partir de uma lógica

¹¹⁴ Apesar de tratar sobre o modo pelo qual os(as) professores(as) se manifestam sobre seus alunos e não sobre a os processos de formulação de políticas educacionais, Marin (2006, p. 290) salienta que o aluno ideal, muito presente na escola é um mito que organiza “a prática de modo a buscar uma excelência não especificada e distante da realidade, tornando a atividade educativa inconsistente. É esse caráter inconsistente da relação entre aluno ideal e aluno concreto que queremos destacar.

tecnicista e tratado como um robô.

E, como, “as formas de pensar os educandos condicionam as formas de educá-los. Condicionam o pensamento pedagógico” (ARROYO, 2014, p. 124), esse aluno ideal e a-histórico da política educacional entra em constante conflito com o aluno concreto, antagoniza-se a ele e nega sua existência, já que a existência do aluno como homem concreto é carregada de historicidade e está localizada em um tempo e um espaço também concretos carregando as próprias particularidades.

O aluno ideal nega a existência do aluno concreto em todas as suas mais variadas expressões, isso porque

Essas políticas curriculares, avaliativas [...] tratam a todos como indivíduos homogêneos iguais oferecendo os mesmos conhecimentos, os mesmos processos, os mesmos tempos a cada um. Logo exigindo os mesmos resultados nos mesmos tempos. [...]. É a concepção liberal de sociedade dos indivíduos supostamente iguais, genéricos com oportunidades iguais, genéricas. Logo, exigências iguais genéricas (ARROYO, 2014. p.231).

O aluno ideal não tem subjetividade própria, visto que é pensado para ser o mesmo sempre, não muda, não tem movimento, não consegue se flexionar diante dos desafios, porque o fim de suas ações sempre é calculável e previsível, não passa fome, frio e desalento, não está à mercê das inconstâncias humanas e não tem afetividade e emotividade, porque é feito de números, é exato. Em contrapartida, o aluno concreto, que está em chão de sala é, ao mesmo tempo, um e muitos, é único e diverso (ARROYO, 2014), é o seu contrário, não se identifica com ele.

E não se identifica com ele, exatamente, por não ser ele um concreto pensado, mas uma expressão fenomênica de um aluno ideologicamente pensado, por mais redundante que tal expressão possa parecer. Marx (2007, p.47) diz que “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante”. Com isso, tem-se que a projeção de um aluno ideal em uma sociedade capitalista, nos trâmites neoliberais, enseja sempre as relações dominantes de poder dessa sociedade, por estarem saturadas de intencionalidades alienantes que possibilitem manter a dominação.

A contradição entre aluno ideal e aluno concreto¹¹⁵ é mais uma das expressões

¹¹⁵ Arroyo (2014), faz um apurado trabalho teórico sobre a presença afirmativa de outros sujeitos que demandam outras pedagogias além daquelas pedagogias homogeneizantes existentes nas escolas brasileiras.

da contradição fundamental do modo de produção capitalista, entre capital e trabalho, pois, enquanto o primeiro está inserido nas dinâmicas de coisificação do homem, o segundo presentifica as possibilidades de humanizar homem, do vir-a-ser.

4.4.O discurso da “qualidade da Educação pública” nas estratégias do programa

Nesse novo e último bloco de perguntas, pretendemos saber quais os significados que os professores atribuem à qualidade da educação pública, como constroem essa teorização e sua relação com a prática pedagógica depois da implementação do programa em suas turmas. Para isso, fizemos a seguinte pergunta: O programa “Educar Pra Valer” oferece apoio técnico para melhorar a qualidade da educação pública. Em sua opinião, o que é qualidade da Educação pública?

Para Almeida (2004) a expressão ‘educação de qualidade’ está presente tanto nos discursos dos segmentos sociais compromissados que frequentam a escola pública como daqueles que usam esse discurso como biombo para a defesa de interesses privatistas, por isso que “a idéia de educação de qualidade esvaziou-se, tornando-se um consenso inútil, que não unifica os esforços nem contribui para uma ação capaz de viabilizá-la” (ALMEIDA, 2004, p.169). Tornando-se necessário qualificarmos a qualidade que permeia o imaginário do professorado.

Em nossa pesquisa um dos professores pesquisados não respondeu especificamente essa pergunta, embora tenha afirmado que adotou a rotina como o programa determinava e que o programa melhorou a qualidade da educação pública.

Outros dois professores apresentaram respostas um pouco vagas ou desconectadas da pergunta principal. O primeiro respondeu: “Não vejo como qualidade, e sim, como uma nova forma de somar na educação”; enquanto o segundo professor respondeu: “É muito ampla. Vai além das políticas públicas junto as competências de estudo para alcançar os objetivos traçados para a educação”. Apesar da ligeira confusão na organização das ideias, em parte, ambas as respostas negam a relação do programa com a melhoria da qualidade da educação pública.

Em parte, ao indicarem a ‘qualidade da educação pública’ como uma ‘nova forma de somar’ e, da mesma forma, vinculada a formação de ‘competências de

estudo' o pensamento desses professores está alinhado com as falas dos gestores, professores e alunos¹¹⁶ pesquisados por Silva (2019) na Cidade do Conde - PB¹¹⁷, para os quais a melhoria da qualidade da educação está muito vinculada a melhoria da proficiência em leitura e matemática aferida nas avaliações padronizadas do programa.

Em seguida, encontramos professores que entendem a qualidade da educação pública como liberdade de conhecimento e pensamento crítico. Enquanto um definiu como "uma educação que prepara o aluno, fornecendo conhecimento científico e exercício do pensamento crítico. É uma educação que prepara para vida: mercado de trabalho, cidadania, convívio em sociedade e pensamento crítico"; o outro apontou como "Uma educação que liberta através do conhecimento".

Encontramos respostas em que, pensando no contexto social dos alunos, os professores relacionam a qualidade da educação pública com a igualdade social e educacional e a declara como "a totalidade que agrega as camadas sociais de uma sociedade, em busca de uma educação igualitária para todos"; "Uma boa educação que contemple a todos com a mesma qualidade, se já era difícil essa boa qualidade, imagine agora".

No bojo das respostas que entendem a qualidade da educação como 'preparação para a vida' e 'igual para todos', podemos indicar o alinhamento dessas respostas com a definição de 'qualidade da educação' dada por Gadotti (2010), ao explicitar a necessidade da construção de um novo conceito de qualidade da educação mais voltado ao social, pois para esse autor

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela. (GADOTTI, 2010, p.7)¹¹⁸

Dessa forma, a educação para ser considerada 'de qualidade' deve estimular

¹¹⁶ A curiosidade dessa pesquisa repousa no fato de considerar as falas de crianças de 9 e 10 anos como argumentos para a afirmação da efetiva positividade da aplicabilidade do programa "Educar pra valer" naquele município.

¹¹⁷ Uma cidade da Paraíba que implementou o Programa "Educar pra valer" no mesmo ano de lançamento do programa, em 2018.

¹¹⁸ O mesmo texto foi publicado em 2013 no Congresso de educação básica em Florianópolis – COEB 2013.

uma aprendizagem do sentido das coisas que parta da vida cotidiana dos alunos, ou seja, uma educação que promove a vida e respeita todas as formas de vida (GADOTTI, 2010).

Nesta linha de raciocínio, nas respostas mais apuradas dos professores em nossa pesquisa, e que tinham como foco o reconhecimento das diferenças, dos contextos vividos, da história de vida dos alunos e de seus familiares e a valorização dos saberes prévios do aluno, encontramos que a ‘qualidade da educação pública’:

É uma característica de uma educação que responde positivamente as características de cada região, suprindo os conhecimentos necessários para que os alunos possam viver e conviver sadiamente com a natureza, com sua cultura, com o trabalho, produzindo e reproduzindo-se enquanto homem livre e consciente de sua realidade e das condições para que ele se humanize. É escola de qualidade, professores valorizados e respeitados, alunos recebendo o ensino digno ao qual tem direito, família inserida no contexto da aprendizagem, valorização dos saberes, valorização dos contextos, valorização da autonomia¹¹⁹.

Desta forma, entre todas as respostas, destacamos a mais detalhada, por apresentar uma forte vinculação entre o ordenamento jurídico, a formação integral¹²⁰ e a análise crítica sobre as tentativas políticas de controle social. Para esse professor,

a qualidade da educação está para além de rankings nacionais e internacionais, de cunho estritamente neoliberal. A educação, enquanto um direito constitucional, deve atender às reais necessidades de aprendizagem dos alunos para o seu desenvolvimento global, o que vai na contramão de programas que buscam a normatização dos corpos, tolhendo assim a alteridade, as subjetividades necessárias ao processo de humanização.

Interessante observar que, além de apresentar o seu próprio conceito de “qualidade da educação”, o professor (a) o vinculou dialeticamente à sua opinião sobre os sucessivos programas que se apresentam como baluartes para melhorar a qualidade da educação.

De uma forma ou de outra, todas as respostas apresentadas fornecem uma variedade de entendimentos e concepções pessoais introjetadas, em maior ou menor grau, na história de vida de cada um dos pesquisados sobre os significados envolvidos no conceito de “qualidade da Educação pública”. Desse fato inferimos que o termo ‘qualidade da educação’ é polissêmico (GADOTTI, 2010, p.17), porquanto pode

¹¹⁹ Respostas de dois professores.

¹²⁰ Para Gadotti (2010, p.9), “educação integral é uma concepção geral da educação que não se confunde com o horário integral, o tempo integral ou a jornada integral”.

apresentar uma variedade de significados¹²¹ sempre ligados à direção política, filosófica e ideológica de seu articulador. Nesse sentido, concordamos que,

[...] se a qualidade é um constructo genérico, poliédrico, relativo, confuso, podemos imaginar que o conceito de qualidade não é estático, não existe consenso sobre ele nem existe um único modelo de qualidade, já que depende da concepção de escola, do professorado e da educação e do ensino. (IMBERNÓN, 2016, p.16)

Nessa direção, também será dependente - e muito mais o será - da concepção de mundo que se tenha e de acordo com a posição em que se esteja localizado nas dinâmicas e nos conflitos entre as classes sociais fundamentais no modo de produção capitalista, porque a escola, o professorado, a educação e o ensino fazem parte da superestrutura social (MARX, 1979) e, por isso, mantêm uma relação de determinação e dependência com a estrutura produtiva e as relações de poder nela desenvolvidas.

Como o significado do conceito “qualidade da Educação pública” é vinculado à direção política, filosófica e ideológica de seu utilizador¹²², quando, nas propagandas do programa e da Fundação Lemann, aparece como lema uma “educação pública de qualidade”, precisamos demarcar que essa qualidade propagandeada está vinculada profundamente à concepção particular dos seus organizadores, que são empresários, capitalistas, investidores em mercados, políticos e neoliberais.

A retórica da qualidade da educação pública se assenta, antes de tudo, no discurso de uma educação que não deu certo, que é cara, lenta e ineficiente (SILVA, 2016)¹²³, além de ineficaz na formação do homem do Século XXI e incapaz de preparar o trabalhador flexível e empreendedor de que o mercado precisa.

Esse é um fenômeno recorrente nos processos intencionais de privatização da máquina pública, concomitantemente à diminuição do tamanho do Estado brasileiro, desde o governo de FHC, como apresentamos nos capítulos anteriores. Primeiro, corta-se a destinação de recursos e proíbe-se a abertura de concursos públicos; sem verbas para manter um quadro renovado de profissionais capacitados, o serviço

¹²¹ Para o documento de referência da Conferência Nacional de Educação (BRASIL, 2009, p.30), o termo ‘qualidade’ é um “[...] conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais de um dado processo [...]”. Assim, para o Ministério da educação o foco centrasse nos processos e não nas pessoas.

¹²² Que são critérios subjetivos que precisam ser considerados (GADOTTI, 2010).

¹²³ Em seu magnífico trabalho de tese, Silva (2016) aponta como a mídia impressa desenvolve diferentes estratégias discursivas e recursos retóricos mobilizados para construir a identidade negativa da educação, principalmente de professores, gestores e sindicato dos docentes.

público definha seu padrão de atendimento, que se reflete na opinião do usuário que, alienado por uma mídia sensacionalista, tendenciosa e ideologicamente inclinada às classes dominantes, passa a considerar, em sua imediaticidade, um serviço de má qualidade, reproduzindo, a partir daí, o dualismo do público como lento, caro e ineficaz (SILVA, 2016), e do privado, como rápido, justo, eficaz e, conseqüentemente, de boa qualidade.

Não estamos afirmando que a educação brasileira não tem problemas e que não precisa melhorar. Sobre esse fato há consenso, mas onde não há consenso é nas fontes desses problemas e nas soluções apresentadas para eles. Assim, só estamos afirmando, por enquanto, que os problemas da educação brasileira são das mais variadas ordens, e o mais recorrente salientamos que seja de ordem política, que também envolve o uso ideológico de uma retórica desqualificante para justificar os interesses mais escusos de uma elite do atraso (SOUZA, 2017).

Por essa razão, o conceito de qualidade que eles defendem é uma concepção que reflete os interesses em curso de cada uma dessas frações de classe dominante. E não apenas a Fundação Lemann, mas a Associação Bem Comum e o programa “Educar pra Valer” carregam o mote da “qualidade da Educação pública”, como consta no termo de cooperação estabelecido entre a Associação Bem Comum e a Prefeitura de João Pessoa em 2019 (JOÃO PESSOA, 2019).

O programa “Educar pra Valer” carrega as marcas e as tensões de seus idealizadores, financiadores e políticos, mas, sobretudo, dos homens de negócios e de mercado, empresários que entendem pouco de pedagogia e de educação, mas muito de gestão empresarial, gestão de pessoas, de mercado e de lucros. Por isso a característica mais replicável desse tipo de programa é a ampliação do controle sobre o trabalho e o produto dele, como identificado por Silva (2015)¹²⁴, para o qual

Ferramentas de controle do trabalhador em educação são incorporadas pelo modelo gerencialista através do uso da tecnologia. As diversas ferramentas de controle, como painéis e planilhas, planejamento estratégico entre outros, estão disponibilizadas como estratégia de controle do trabalho pedagógico.

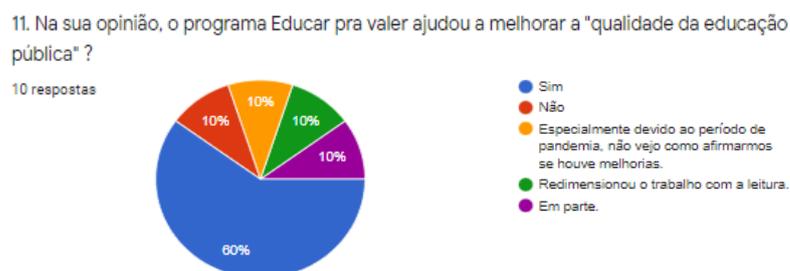
Isso porque, é através da ampliação constante do controle sobre o trabalho e o produto dele que a Lei Geral de acumulação capitalista pode se realizar, ou seja, é

¹²⁴ Um trabalho dissertativo que discutiu a lógica de como a parceria público/privado tem fomentado a construção de um modelo de gestão para resultados nas escolas públicas pernambucanas.

produzindo mais pobreza, dependência, alienação, exclusão e desigualdade, enfim, socializando os custos que se pode produzir mais riqueza, que resulta na privatização dos ganhos.

Desta feita, como o conceito de qualidade depende da concepção de mundo de seu utilizador ou defensor, as respostas dos participantes da pesquisa sobre se o programa “Educar pra Valer” ajudou a melhorar a "qualidade da educação pública estão engendradas nessas direções. Essa premissa pode ter derivado a causa de 60% dos pesquisados terem respondido que o Programa melhorou a qualidade da educação pública, mesmo que anteriormente, o mesmo percentual (60%) tenha respondido que não tinha adotado a rotina do programa e, ao invés disso, fizeram adaptações para se adequar à realidade de suas turmas. Dessa feita, fica a pergunta: A qualidade que eles dizem ter sido alcançada foi resultado da implementação do programa ou das adaptações que fizeram no chão de sala?

Figura 18 – Décima primeira pergunta do questionário



Fonte: Google Forms

Outro contraste que encontramos nas respostas de nossa pesquisa foi a dissimetria entre essa afirmação positiva da qualidade, adquirida através do programa e feita pelos 60% dos professores pesquisados, e os conceitos de qualidade apresentados por eles próprios. Isso se justifica porque, se, para eles, a qualidade da educação está vinculada à liberdade de conhecimento e pensamento crítico, à igualdade social e educacional, ao reconhecimento das diferenças, dos contextos vividos, da história de vida dos alunos e dos familiares e à valorização dos saberes prévios do aluno, como afirmaram em perguntas anteriores, em nenhum momento e em nenhuma parte do que foi proposto pelo programa, até agora, existem direcionamentos que apontem essas possibilidades.

O Plano de Trabalho do Programa é bem claro na relação dos direcionamentos

procedimentais, que pode ser resumido nas seguintes palavras-chave: avaliação diagnóstica, competência em Português, competência em Matemática, cadernos de simulados¹²⁵, treino diário de fluência, monitoramento constante, controle extenso sobre o trabalho, controle sobre as faltas, elevação do IDEB, avaliações padronizadas bimestrais, avaliação final, monitoramento estrito e constante, entre outros.

Dados corroborados com as respostas de alguns dos professores que, na pergunta sobre as estratégias do programa, responderam: “fluência de leitura diária; atividades de matemática diariamente; priorização de determinados conteúdos em detrimento de outros; avaliação constante; monitorização do trabalho do professor e monitoramento das faltas dos alunos”. Até onde temos conhecimento, nenhum deles mantém relação de causa e efeito com as qualidades citadas.

Um dado interessante, é que tanto Silva (2019), quanto Lima (2021), coletaram em suas respectivas pesquisas sobre o programa “Educar pra valer” relatos de professores ou gestores que apontavam ‘melhorias’ na educação que se relacionavam diretamente, e principalmente, aos avanços na fluência leitora dos alunos e nos processos avaliativos desta.

Temos a ligeira impressão de que a afirmação “melhorou a qualidade da educação”, dos 60% de respostas positivas que foram levantadas em nossa pesquisa, estão mais relacionadas, apenas, à obtenção da melhoria relativa de alguns resultados de aprendizagem entre os alunos das turmas desses professores, principalmente no nível de leitura. Se isso for verdade, o mais provável é que tal resultado tenha sido um produto da convergência entre duas mudanças radicais na prática em sala de aula.

A primeira delas é vinculada a uma decisão política que já exemplificamos aqui, mas que precisamos destrinchar. Ao introduzir um caderno de exercício consumível¹²⁶, isto é, no qual os alunos podem responder diretamente, em substituição parcial, senão total, do livro didático “inriscável”¹²⁷ da prefeitura, o trabalho pedagógico ganhou considerável tempo e espaço que possibilitaram ampliar o quantitativo de atividades pedagógicas e de treino em um único expediente ou ampliar

¹²⁵ Utilizamos esse termo porque, nos cadernos de exercício, o estilo das atividades é idêntico ao das avaliações externas censitárias.

¹²⁶ Os Caderno de Atividades Complementares - CAC's

¹²⁷ Outra diferença entre os dois materiais didáticos diz respeito ao caráter objetivo do caderno, que se resume a um texto e perguntas de múltiplas escolhas, uma espécie de simulado, sem a poluição visual, linguística, gráfica e estética dos livros didáticos adotados pela prefeitura do tipo compêndio escolar. Como dizia um antigo professor meu: “às vezes, menos é mais”.

a quantidade de conteúdo aplicável para o dia letivo. Nesse quesito, da mudança quantitativa do objeto expresso no tempo e no espaço deriva uma nova mudança qualitativa e vice-versa.

Tanto esse fato é verdade que, na penúltima pergunta do questionário da pesquisa, alguns professores apontaram a utilização desses cadernos como principais fatores de mudanças nas atividades pedagógicas¹²⁸. Um deles informou que “o trabalho com os cadernos do projeto ajudou bastante”, enquanto outro foi mais específico e disse:

[...] depois da implementação do programa em minha sala de aula, os livros didáticos foram pouco usados porque utilizamos mais os cadernos próprios do programa no qual os alunos podem responder na própria apostila, já que nos livros didáticos, por norma da prefeitura não se podia escrever neles porque são reaproveitados por 4 anos seguidos.

Uma decisão política que determina tal cuidado com os livros didáticos, inequivocamente, só pode se justificar por questões econômicas¹²⁹, pois não há justificativa pedagógica que a valide. Contraditoriamente, da mesma fonte política que sai essas restrições orçamentárias é que emergem as políticas de melhoria da “qualidade da Educação pública”, transferindo para o setor privado a formulação, a implementação, a avaliação e o poder de responsabilização do não cumprimento das metas ou alcance da “qualidade da Educação pública”.

A segunda mudança está incluída na obrigação de “tirar a leitura do aluno diariamente”, fato que está intimamente ligado à mudança citada, porque, com o livro didático nas condições em que eram orientados para serem usados e considerando os volumosos quantitativos de alunos nas turmas, pouco tempo havia disponível para essa prática. Se deixarmos o caráter técnico instrucional dessa prática quantificada em minutos-relógio um pouco em suspenso, pois trataremos disso em seguida, é evidente que a consistência de qualquer treino diário de leitura fluente pode proporcionar ao aluno alguma forma de progredir nesse quesito, como Lima (2021), observou entre seus alunos.

¹²⁸ De certa forma, Lima (2021) também salienta a importância dos CAC's na obtenção de resultados positivos. No entanto, a autora pesquisou apenas o elemento 'fluência leitora'.

¹²⁹ Em 2019, algumas diretrizes do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD, foram alterados a partir do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, e dos editais do FNDE subsequentes. O governo pretendia aumentar de três para seis anos o período de reutilização dos livros didáticos, justificando a decisão com a economia de recursos, no entanto, terminou recuando e aprovando o aumento de três para quatro anos. O edital para o PNLD 2019 item 2.2.11. trouxe um avanço (na teoria) deixando os livros das séries iniciais do fundamental como consumíveis, fato que não se concretizou em João Pessoa.

Mas, para sabermos se essa nossa ligeira impressão realmente se presentifica, precisamos adentrar o universo das respostas da 12ª pergunta de nossa pesquisa: Para você, quais são as principais estratégias adotadas pelo programa “Educar pra Valer” para alcançar a melhoria da qualidade da educação? Uma pergunta que se tencionava em relação às perguntas anteriores, pois pensávamos que, se os professores compreendem o conceito acerca da “qualidade da Educação pública”, eles saberão identificar as estratégias que o programa implementa para se chegar a essa qualidade.

Então, para a maior parte dos professores (66%)¹³⁰, as estratégias são: “a forma de trabalhar a leitura das crianças”, “a ênfase na proficiência leitora e em habilidades matemáticas”, “Fluência de leitura diária”, “as estratégias de leitura e de atividades” e “formar os alunos leitores fluentes”. Esses itens corroboram nossa interpretação que relocou as respostas positivas da “qualidade da Educação pública” do programa para as duas mudanças radicais apresentadas anteriormente, saindo da macro para a microcausalidade, pois um pensamento simples e sofisticado pode ter passado pela mente dos professores: se a estratégia principal do programa para melhorar a qualidade da Educação pública foi a leitura, e a leitura realmente melhorou, então o programa melhorou a qualidade da educação pública. Um pensamento simplista como esse normalmente desconsidera que, entre as categorias de qualidade, programa, educação pública e leitura, existem diversos determinantes que se relacionam como um complexo de complexos.

Mas do que isso, alguns dos pesquisados nos deram respostas que nos deixaram mais reflexivos do que o normal, pois um deles afirmou que uma das estratégias era a “atividades que leva o aluno a pensar, a raciocinar, a melhorar a fala e a escrita”, demonstrando que não havia se apercebido do caráter mecanicista da temporalização daquelas atividades de cunho mecanicista e temporizador, que não possibilitam, por si sós, qualquer possibilidade de reflexão. É um treinamento, é uma instrução.

Já outro professor mencionou “o aprofundamento dos conteúdos” como estratégia para se chegar à “qualidade da Educação pública”, uma afirmação que se antagoniza profundamente com um “currículo prioritário¹³¹” defendido pelo programa,

¹³⁰ Considerando que um dos professores deixou a resposta em branco.

¹³¹ O currículo que já priorizava os conteúdos de língua portuguesa e letramento matemático, com a transferência para a modalidade remota ocasionada pelo isolamento social e provocada pela pandemia

pois, se há algo prioritário em um currículo, existe algo preterido. Como determinado conteúdo pode ser aprofundado se nenhuma das perguntas do caderno de exercício dentro de um mesmo bloco de atividades tem relação de continuidade e imbricamento?¹³²

A qualidade da educação não pode passar apenas pelas ações pontuais desconexas dos contextos de vida dos envolvidos, de leitura fluente sem leitura de mundo, formação de professores sem formação de pensamento crítico, avaliação objetiva e constante sem avaliação subjetiva ampla; monitoramento do trabalho do professor sem suporte adequado para seu trabalho; monitoramento das faltas dos alunos sem apoio assistencial, porque deve incorporar outros elementos que, em relação recíproca, devam se ligar à formação integral do aluno e humanizá-lo. Deve ser uma educação que seja formada para e com o aluno, mas, sobretudo, também pelo aluno. Como bem resumiu um dos pesquisados, “a qualidade na educação vai além de estratégias metodológicas para Português e Matemática”.

Em outra resposta, localizamos um(a) dos professores(as) apontando que, entre as estratégias, encontra-se a “priorização de determinados conteúdos em detrimento de outros”, e se cruzarmos com sua resposta negativa quanto ao fato de o Programa “Educar pra Valer” ter melhorado a qualidade da educação pública, inferimos que tal resposta enseja uma crítica a todas as estratégias que, sob o discurso da excelência, negam ao aluno - apenas aos filhos das classes populares - o acesso aos bens culturais socialmente acumulados ¹³³.

Destarte, para se ter uma verdadeira melhoria na “qualidade da Educação pública”, seria preciso avançar em muitos outros e diferentes condicionantes políticos, econômicos, filosóficos e sociológicos que constituem o universo da educação pública brasileira. Esses condicionantes, muitas vezes, originam-se em territórios externos ao país. Pense aqui nas diversas interferências dos organismos multilaterais internacionais de agenda neoliberal na formação e transformação do sistema

de covid-19, ganhou uma reedição, ou seja, nos novos contextos, o que era restrito se tornou mais restrito ainda, com a adoção de um currículo prioritário.

¹³² No caderno de exercício, como nos simulados, as perguntas guardam relações individuais com o texto, mas não relação de profundidade entre si, visto que cada pergunta se direciona para uma habilidade específica.

¹³³ Em nota de rodapé, Arroyo (1986, p.64) relata que em 1973, entre alguns programas oficiais para as séries iniciais (nas classes pobres), já se observava “[...] na prática, uma priorização dos conteúdos de comunicação e expressão e matemática no currículo”, fazendo, naquela época, que os conteúdos de estudos sociais e ciências tenham sido quase abandonados. Por isso, comungamos da opinião de Darcy Ribeiro: “Não é uma crise, é um projeto” (CANELA, 2008).

educacional brasileiro relatado por Libâneo (2016). Neste quesito, demarcamos um dos elementos ou estratégias neoliberais que podem ser identificadas com a implementação do programa “Educar pra Valer” na Rede Municipal de Educação de João Pessoa.

A “qualidade da Educação pública” deveria passar, primeiramente, pela construção de um conceito que não representasse apenas os interesses econômicos da classe dominante A ou B, mas que fosse socialmente construído, arcado e usufruído. Um conceito pelo povo e para o povo. Um conceito único e, ao mesmo tempo, diverso, por respeitar as diferenças regionais, para uma escola única e, ao mesmo tempo, diversa, por se adequar às diferentes realidades. Uma educação que ensinasse o filho do trabalhador a ser um dirigente intelectual, e o filho do dirigente intelectual, a trabalhar como proletário. Isso significa que, para melhorar a qualidade da educação, seria preciso, primeiro, melhorar a qualidade da vida social, pois “Quando a escola pública era para poucos, era boa só para esses poucos. Agora que é de todos, principalmente para os mais pobres, ela precisa ser apropriada para esse novo público, ela deve ser de qualidade sociocultural [...] (GADOTTI, 2010, p.10)

Enquanto tudo isso não é possível, Imbernón (2016) nos traz algumas pistas do que seria preciso para melhorar a “qualidade da educação pública”: aprendizagem a partir do contexto; aprendizagem cooperativa; educação multicultural; aprendizagem dialógica; autorregulação coletiva; recursos materiais disponíveis; professores com formação adequada; proporção alunos/professor que lhes possibilite individualizar o ensino; e considerar a diversidade dos alunos. E, mais radical do que Imbernón, acreditamos na qualidade como resultado de uma escola unitária, integral e politécnica.

Porém, o que observamos na mídia e no chão de sala é, na maioria das vezes, o inverso disso: diminuição do quadro de funcionários¹³⁴; aumento acelerado da proporção alunos/professor¹³⁵; cortes sistemáticos e profundos dos recursos federais para a educação¹³⁶; indisponibilidade de materiais para trabalho pedagógico; falta de

¹³⁴ Como ocorrido em João Pessoa e que já citamos anteriormente.

¹³⁵ Entre 2015 e 2021, nossas turmas de 5º ano cresceram numericamente de uma média de 25 alunos para uma de 35/40, utilizando o mesmo espaço físico.

¹³⁶ Redirecionados no governo neoliberal do Presidente Fernando Henrique Cardoso, reproduzidos nos governos de esquerda de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff e potencializados no governo ultra neoliberal do Presidente Jair Messias Bolsonaro.

oportunidades de ingressar em pós-graduações stricto sensu¹³⁷ e implementação de diversas políticas públicas de matriz empresarial.

4.5. O discurso da lógica empresarial transportada para a educação

Com Imbernón (2016, p.16), continuamos nossa reflexão, pois, para esse autor, “durante muito tempo e com a chegada do mundo empresarial, a qualidade foi interpretada como um conceito absoluto, próximo das dimensões de inato e atributo de um produto”. E é exatamente isso que vem ocorrendo nas últimas décadas no Brasil: um conceito de “qualidade da Educação pública” gestado por empresários, capitalistas, investidores em mercados, políticos e neoliberais, que vem sendo propagandeado como o único conceito viável, jus naturalizado e possível de implementação, a despeito do conceito de “qualidade” que a escola, professores(as), alunos(as) e familiares possam ter. Por isso Imbernón (2016, p.21) diz que “o conceito de qualidade é eminentemente ideológico, não técnico, como alguns pretendem. Eis aí o problema e a solução”.

Tomando emprestado e parafraseando um pensamento de Gramsci, temos que essa retórica da “qualidade da Educação pública” tenta justificar as medidas tomadas pelo alto¹³⁸. Um conceito de “qualidade” tomada pelo alto que, além de jus naturalizado, tornou-se atributo de uma mercadoria. É um produto que se vende e se compra, que se negocia no mercado, para o mercado e pelo mercado. Não é à toa que a Fundação Lemann vem ampliando tão rapidamente os fundos de investimento no mercado da Educação (ALVES, 2019), considerado por alguns meios de comunicação como “um dos maiores players desse movimento de formação de grandes conglomerados do ensino”¹³⁹ ou apresentado em notícias que destacam que

¹³⁷ Que, muitas vezes, são ocasionadas também pelos cortes das verbas destinadas às universidades.

¹³⁸ Gramsci tratava a emergência do Fascismo como uma solução tomada pelo alto para a crise de hegemonia que se tinha desenvolvido com o fim da primeira guerra mundial. Nesse ponto, sendo bem simplista, a referência representa, em nosso caso, uma resposta que foi dada a uma crise (real ou imaginada) pelo alto (dominantes), ou seja, construída e implementada pelos grupos dominantes da sociedade, da economia e da política.

¹³⁹ Disponível em: < <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/leumann-investe-pesado-em-educacao-sonha-influenciar-o-futuro-do-pais/>>

“Lemann aumenta aposta em educação e grupo Eleva se torna um dos maiores do mundo em ensino básico”¹⁴⁰.

Paralelamente, na quarta cláusula do acordo de cooperação que apresenta as responsabilidades dos partícipes, encontramos as que competem à Associação Bem Comum, das quais destacamos:

4.2.1. Fornecer gratuitamente ao município consultoria e assessoria técnicas necessárias à consecução das ações previstas no Programa; 4.2.2. Fornecer gratuitamente ao município materiais exclusivos durante a duração da parceria; [...] 4.2.4. Responsabilizar-se pelo pagamento de todas as despesas decorrentes da execução das atividades que lhe forem atribuídas no Plano de Trabalho (JOÃO PÉSSOA, 2019, p.2).

Considerando a logística de se administrar um programa que está sendo implementado em 23 cidades, com 1.500 escolas envolvidas, 273 mil alunos atendidos e 11 mil professores monitorados (LEMANN, 2020)¹⁴¹, a quantidade de material de expediente, de instrumentos didáticos, recursos humanos e transportes envolvidos pode dar uma pequena noção do volume de recursos que precisam ser alocados para essa logística. Então, por qual razão se depreende tão volumosa quantia? Neste quesito, Adrião et al (2009), nos apresenta algumas considerações muito importantes, pois segundo essa autora

Parece-nos que tais empresas, mais do que meras fornecedoras de materiais e equipamentos, passam a incidir sobre o desenho da política educacional local e sobre a organização do trabalho docente e administrativo desenvolvido em cada uma das unidades de ensino da rede pública, razão pela qual se tornam parceiras dos governos municipais. (ADRIÃO et al, 2009, p.802)

Outro fator precípua nessa discussão é o duplo poder de controle que a Fundação Lemann vem implementando, ou seja, enquanto se torna proprietária da maior rede de escolas privadas do mundo, inclusive entre as escolas “premium”, também se torna controladora da formulação, da implementação e da gestão das políticas públicas educacionais da maioria dos municípios e estados brasileiros, com capilaridade profunda no governo federal (SOUZA, 2020¹⁴²). Assim, a partir dos vários

¹⁴⁰ Disponível em: <<https://economia.uol.com.br/noticias/estado-conteudo/2021/02/26/leemann-faz-grande-aposta-em-educacao.htm>>

¹⁴¹ Quantidades referentes apenas ao Programa “Educar pra Valer”, mas a Fundação Lemann financia muitos outros projetos e programas.

¹⁴² Nas considerações finais de sua tese Souza (2020, p.552) salienta que “o empresariado não tem interesse apenas nos lucros e commodities do capital fictício da educação, [...] Para além, atua na

programas que financia, vai modelando a forma e a razão das novas gerações de futuros proletários, determinando o que é qualidade para o privado e para o público.

Desse ponto em diante, vai se reproduzindo uma nova - porém velha - contradição da educação brasileira: Educação elementar, técnica e para o trabalho para o filho do trabalhador e educação para as belas artes, as letras vernáculas, educações superiores ou qualquer outro dualismo correspondente. Nóvoa (2009, p. 64) entendia que

um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma escola a “duas velocidades”: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos.

Devem existir intenções suspeitas em todo esse processo, pois, como a “qualidade da Educação pública” também se tornou uma mercadoria (SILVA, 2009), passou a ser objeto ineliminável das dinâmicas do mercado, tendo a empresa, seus métodos, metas, objetivos e prática gerencial como referencial precípua da nova razão educacional: a razão neoliberal¹⁴³.

Ao tratar de como o privado interfere na educação pública através das parcerias Peroni (2015, p.13) ressalta que

O Estado continua sendo o responsável pelo acesso, e inclusive amplia as vagas públicas, mas o “conteúdo” pedagógico e de gestão da escola é cada vez mais determinado por instituições que introduzem a lógica mercantil, com a justificativa de que, ao agir assim, estão contribuindo para a qualidade da escola pública.

Essa tendência histórica de se transportar a lógica empresarial para a educação, o que é reflexo da ampliação da incidência do setor privado na gestão educacional e escolar, deve ser compreendida como uma das dimensões da privatização educacional (ADRIÃO, 2009; GARCIA, 2018), que possibilita não apenas uma abertura, mas também a colonização da educação pelo mercado, como muito bem descreveu Freitas (2007, p. 969): “Deixada à lógica do mercado, o resultado esperado será a institucionalização de escola para ricos e escola para pobres (da

própria formação compactada e padronizada da juventude [...] visando criar intelectuais orgânicos justificadores e reprodutores da perspectiva de mundo empresarial, que possam se infiltrar no funcionalismo “público”-estatal, ocupando cargos, órgãos chaves na hierarquia de poder, definindo e planejando a execução das políticas “públicas-estatais”.

¹⁴³ Referimo-nos à concepção de Dardot e Laval (2016) sobre o Neoliberalismo como a nova razão do mundo.

mesma maneira que temos celulares para ricos e para pobres)”. Uma colonização não de povoamento, mas de exploração e estratificação como homóloga aos processos coloniais desenvolvidos no Brasil português. Uma lógica que não obedece a outro senhor a não ser os processos de reprodução e acumulação do capital, por isso que, para Laval (2019, p. 48), “as sociedades de mercado se caracterizam pela sujeição de todas as atividades à lógica de valorização do capital”.

Por essa razão, a meta do programa “Educar pra Valer”, estabelecida no plano de cooperação, é “a melhoria dos indicadores de rendimento e desempenho dos alunos ao longo dos quatro anos”, cujos parâmetros de avaliação do cumprimento dessa meta são determinados pela aferição sistemática dos “indicadores fornecidos pelo MEC/INEP relativos ao rendimento e à aprendizagem dos estudantes” (JOÃO PESSOA, 2019, p.3). Em suma, o objetivo é de melhorar a qualidade da educação pública, por meio da melhoria¹⁴⁴ dos indicadores de rendimento e desempenho, que serão aferidos por via de avaliações sistemáticas e padronizadas. Dessa forma, o conceito de qualidade impreterivelmente passa pela constante quantificação técnica dos diversos desenvolvimentos do aluno e o estrito controle sobre os processos. Como dizia Imbernón (2016, p.107), “há uma obsessão mais com a medição que com a melhoria social”

Com essa afirmação, adentramos as duas últimas perguntas da pesquisa. A 14ª inquiria os (as) professores (as) sobre a seguinte questão: Segundo consta no Programa (baseado no SAEB), os alunos devem ser avaliados por competências e habilidades contidas em avaliações padronizadas para todas as regiões do Brasil. Essas avaliações são sintetizadas em um índice IDEB (nota). Então, sob seu ponto de vista, o aumento dessa nota reflete a “melhoria da qualidade da educação pública”? No conjunto das respostas, apenas 30% dos professores responderam positivamente, conforme o gráfico abaixo.

¹⁴⁴ Em outro momento do plano, expressa-se o desejo de não apenas melhorar, mas também de superar as metas do IDEB previstas pelo Ministério da Educação.

Figura 19 – Décima quarta pergunta do questionário



Fonte: Google Form da pesquisa

Apesar de metade dos professores não concordarem plenamente que existe uma relação direta entre a quantificação dos índices e a “qualidade da Educação pública”, e outros 20% serem totalmente avessos a essa ideia, não é isso que pensa o principal financiador do Programa “Educar pra Valer”, pois, para a Fundação Lemann, o “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica é o mais importante indicador que mede a qualidade do aprendizado no Brasil e estabelece metas para a melhoria de ensino” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2020, p. 25). Esse posicionamento está substanciado nas definições do Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 13.005/2014), no qual o IDEB¹⁴⁵ é tomado como métrica de qualidade educacional.

Lima (2021), a partir de sua pesquisa, constatou que a elevação da nota IDEB da escola que pesquisou tinha sido dada pela implementação do programa “Educar pra valer”, apesar de relacionar a evolução do índice apenas a melhoria da fluência leitora dos alunos. No entanto, a própria autora observou em sua pesquisa alunos fluentes que não se deram bem nas avaliações, e alunos não fluentes que receberam ‘notas altas’ nas avaliações, denotando alguma forma de incongruência nas conclusões ao qual chegou.

Segundo a plataforma QEduc, autorreferenciada como a maior plataforma de informações educacionais do Brasil, que tem parceria com a Fundação Lemann e agrega os principais dados do ensino básico, o IDEB sintetiza, em um único indicador, a taxa de aprovação dos alunos, que é obtida por meio dos dados do Censo Escolar realizado anualmente, e os níveis de aprendizagem dos estudantes do 5º e do 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, aferidos pelo desempenho nas avaliações realizadas a cada dois anos pelo INEP, ou seja, a Prova Brasil, que indica

¹⁴⁵ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB - foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Pesquisa Educacional Anísio Teixeira – INEP, na gestão do ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

os IDEBs das escolas e dos municípios, e a Prova Saeb, o IDEB nacional e o dos estados¹⁴⁶.

É importante observar que todo o processo de criação e implementação dos instrumentos de quantificação e de avaliação tem como parâmetro os países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), como Estados Unidos e Inglaterra, países onde o neoliberalismo emergiu e se universalizou, razão por que a principal meta do IDEB era de alcançar, até 2021, a meta 6.0 desses países¹⁴⁷.

Tomando o mundo empresarial como modelo, as estratégias neoliberais que trazem todas as esferas da educação para a lógica de mercado¹⁴⁸ (SILVA, 2009) fomentam um fenômeno característico: a obsessão pela melhoria da qualidade. Uma qualidade quantificada bem específica e construída sob os preceitos da reprodutividade do capital.

Discorrendo sobre as características das reformas da educação na Argentina, que seguiram os modelos das orientações para a reforma chilena da educação, que se tornou paradigma orientador das políticas educacionais de grande parte dos países latino-americanos, por direção dos organismos internacionais, Gentili (2001) apresenta o que chama de “a qualidade como prova e a prova da qualidade (ou como obcecar-se pelo ranking das escolas)” e os rudimentos teórico-metodológicos do Sistema Provincial de Avaliação da Qualidade da Educação¹⁴⁹. Para esse autor,

a qualidade é uma variante que se mede; a qualidade da educação se mede através de provas padronizadas; medir a qualidade melhora a qualidade; a difusão em massa dos resultados da medição da qualidade melhora a qualidade; medir a qualidade da educação constitui uma decisão política que implica em apostar na transparência e na responsabilidade da função pública; e medir a qualidade da educação não é caro. (GENTILI, 2001, p.149)

Eis aí o receituário neoliberal para a educação fazer da quantificação um mensurador da qualidade. Transformar tudo em números, em algo que pode ser

¹⁴⁶ Disponível em: <<https://www.qedu.org.br>>

¹⁴⁷ Disponível em: <<https://academia.qedu.org.br/ideb/o-que-e-o-ideb-2/>>

¹⁴⁸ Leher (2004), discorrendo sobre o avanço das políticas neoliberais nas universidades públicas brasileiras, indica a utilização de um léxico empresarial, representado pelos termos: excelência, eficiência, gestão por objetivos, clientes e usuários, empreendedorismo, produtividade, profissionalização por competências, etc., como estratégia de conversão do imaginário social para que reformas regressivas, privatistas, anti-republicanas e que beneficiam os ricos sejam aprovadas.

¹⁴⁹ O Sistema Provincial de Avaliação da Qualidade da Educação foi uma das primeiras experiências de medição da qualidade desenvolvida na Argentina.

medido, e sob a tutela dos números encontrados, traçar o futuro de todas as novas gerações, porque os números que expressam a quantificação da vida são instrumentos inelimináveis do exercício e da manutenção do controle, e controle é poder.

4.6. A lógica do controle empresarial transportada para a educação

Conforme apresentamos em capítulo anterior, que versava sobre a síntese do plano de ação do programa para o 5º ano em 2019, um dos elementos-chave, segundo os conceitos do próprio programa, para se alcançar a excelência da educação, é o controle intenso e estrito de algumas áreas do trabalho pedagógico em geral¹⁵⁰, dos quais os principais são: controle do trabalho pedagógico do professor em minutos de relógio; controle do tempo de leitura do aluno, em minutos relógio; controle quantitativo e visual das faltas dos alunos e controle das formações docentes. Dados corroborados também nas falas dos pesquisados por Silva (2019), apesar de usarem termos como ‘acompanhamento e monitoramento’.

Além desses, acrescentou-se outro fator poderoso de controle das ações dos professores - a vinculação da participação nas formações docentes e da realização das atividades de formação ao prêmio “Escola Nota 10”¹⁵¹, que, no fim do ano letivo, concede um extra financeiro aos profissionais da educação. Um extra salarial equivalente à porcentagem da nota obtida no prêmio. Assim, na escola que atinge a nota 10, os profissionais recebem um valor correspondente a 100% de seus vencimentos mensais.

Como em uma empresa privada, estabelecem-se metas quantitativas que são

¹⁵⁰ Peroni (2012), através de sua pesquisa sobre alguns programas que são implementados a partir da parceria entre o público e o privado, indica o controle sobre o trabalho pedagógico como um elemento que se repete sistematicamente entre os programas por ela pesquisados. Para essa autora: “este acompanhamento constante restringe em muito a autonomia do professor. Até mesmo o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula é totalmente controlado” (PERONI, 2012, p.49).

¹⁵¹ O ‘Escola nota 10’ é um programa que foi instituído em João Pessoa pela Lei nº 11.607, de 23 de dezembro de 2008, na gestão do então prefeito, Ricardo Vieira Coutinho. Seu objetivo é de incentivar o desenvolvimento educacional mobilizando as Escolas Municipais de Ensino Fundamental, com a finalidade de melhorar a qualidade da educação no município. Para isso, o programa bonifica financeiramente os profissionais da Educação proporcionalmente, de acordo com uma nota obtida anualmente por cada escola. Outros instrumentos de avaliação para esse prêmio determinam a realização de um projeto pedagógico e extensivo a toda escola, com tema determinado pela Secretaria de Educação; a presença nas formações continuadas; a pontualidade no envio dos relatórios da escola, entre outros.

aferidas conforme avaliações nacionais padronizadas ou em avaliações e mensurações próprias de cada sistema de ensino. A partir desses dados quantitativos, são oferecidos prêmios proporcionais por desempenho. Neste quesito, demarcamos mais um dos elementos ou estratégias neoliberais que podem ser identificadas com a implementação do programa “Educar pra Valer” na Rede Municipal de Educação de João Pessoa.

Outro fator de controle sobre o trabalho pedagógico é a transferência da responsabilidade para a esfera da escola (turmas), ao individualizar os resultados quantitativos na concorrência que se instaurou com as medidas neoliberais, visto que “A política adotada tem por princípio promover a concorrência entre escolas e entre os profissionais da área, baseada na ideia de que médias mais altas seriam um indicador de bom ensino” (FREITAS, 2016, p.128).

Estamos nos referindo à divulgação dos resultados, por aluno, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), da Prova Brasil e do IDEB que, além de dar mais visibilidade às escolas que alcançam as metas, terminam impulsionando as políticas de responsabilização. Esse é um processo de transferência da responsabilidade que vai migrando entre os pares categoriais. Assim, o Governo Federal cobra responsabilidade do município ou do estado, o município cobra de sua Secretaria de Educação, e a Secretaria cobra da escola, que cobra dos professores. Isso se justifica porque, como o IDEB é aferido em turmas de 5º ano de uma escola, por exemplo, os primeiros responsabilizados depois da divulgação dos resultados serão os professores dessas turmas. Brooke (2006, p.378), ao tratar da disputa entre as nações ricas por um lugar competitivo no mercado global que leva esses governos a se preocuparem bem mais com os resultados dos seus sistemas de educação, afirmou:

Essa exigência por maiores informações sobre os resultados dos sistemas escolares tem sido respondida pela implementação de políticas de accountability, ou seja, de responsabilização, mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como co-responsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição.

No atual quadro de ofensiva neoliberal na educação e na formação de uma subjetividade que “veste a camisa da empresa”, melhor dizendo, do capital, os professores não são os corresponsáveis, mas os primeiros responsáveis pelo não

alcance das metas estabelecidas, o que é reconhecido na redução proporcional dos prêmios aos professores. Disso deriva a maior ênfase que é dada aos elementos de controle do trabalho docente nas políticas educacionais atuais, dos quais o programa “Educar pra Valer” é um exemplo.

Essa lógica que é transportada do mundo da empresa para a educação, além de manter e especificar as estratégias de controle do trabalho docente e sua responsabilização, estende o controle sobre a aprendizagem dos alunos reeditando, ressignificando e reproduzindo procedimentos que, centrados em técnicas e em resultados, transformam os processos de ensino em meros mecanismos instrucionais. Esse fenômeno é percebido tanto no formato das questões dos cadernos de exercícios, que são semelhantes em forma, grau e volume aos modelos das avaliações padronizadas (LIMA, 2021), fazendo que cada atividade do aluno seja um treinamento para a avaliação, quanto no próprio fazer pedagógico do professor que, simplificado pelo uso do mesmo caderno de exercício, passa a se resumir, quase que exclusivamente, a instruir os alunos sobre a maneira mais adequada de encontrar as respostas, identificar as variações, medir as possibilidades e perceber as condicionantes das respostas.

Essa é uma simplificação também derivada da priorização oficial dos conteúdos de língua portuguesa e matemática, efetivada pelo programa, em detrimento de outros conhecimentos, e, mais profundamente, pelo currículo prioritário implementado pelo programa no período pandêmico, como uma hipertrofia da seletividade. Essa simplificação do trabalho docente, restrito ao cumprimento de passos pré-estabelecidos pelo alto e medidos pelo tempo de uso, o que não significa que se tornou fácil, possibilitou a liberação de tempo útil para intensificar o volume de trabalho, porque, com os estilos de caderno, a mensuração do tempo e a priorização de conteúdos observados no Programa “Educar pra Valer”, os professores e os alunos foram liberados para ampliar as atividades numa mesma jornada de trabalho, como salientaram dois dos professores, ao comentar sobre o que mudou em seu fazer pedagógico diário: “Passamos a demorar muito menos em cada atividade” e “a diminuição de tempo em uma única atividade e, conseqüentemente, o aumento de atividades diárias”. É a lógica da produtividade do trabalho orientada pelo mundo empresarial, que se transplanta para o universo da escola (SILVA, 2009)¹⁵². Uma

¹⁵² Para Silva (2009, p.221), “Articulados com a noção de administração racional, o Banco Mundial e parte dos técnicos da equipe brasileira imprimem uma visão também mercadológica, econômica, na

lógica apreendida por Imbernón (2016, p.16) que, ao tratar do conceito de qualidade na educação, declara:

[...] atribui-se a esse multifacetado conceito um enfoque vago, técnico, baseado na eficiência e na efetividade, de padrões e burocratizantes, de qualidade tão em moda nos últimos anos em aplicações a determinados modelos de qualidade provenientes do mundo empresarial, de onde surgiu, como se as crianças fossem objetos de uma fábrica e os professores, suas máquinas [...]

Na atual conjuntura de subsunção do trabalho ao capital, e em sua vertente neoliberal, subsunção da esfera pública ao privado, é complexo esperar que os professores tenham uma consciência que esteja além da consciência ingênua das causas primeiras de seus problemas, porque os processos alienantes da vida social, no âmbito das mediações de segunda ordem, não permitem que a classe trabalhadora tenha consciência de sua condição de vida e trabalho. Uma consciência que é ainda mais inacessível aos alunos, futura classe trabalhadora, que é formada nesses parâmetros de gestão pública neoliberal.

Depois de tudo o que foi exposto até aqui, apresentado de forma sucinta e detalhada, chegamos à última pergunta de nossa análise, que consistia em saber quais mudanças que houve no fazer pedagógico diário dos professores em sala de aula depois que o programa “Educar pra valer” foi implementado na turma do pesquisado. Mais uma vez, a realidade exposta nas respostas se mostrou diversa e, ao mesmo tempo, alinhada com a lógica neoliberal anteriormente comentada.

Excetuando-se o professor que respondeu, de forma vaga e inconclusiva, “muitas mudanças ocorreram durante o processo e ocorrem ainda, na vida dos alunos e dos professores” e, curiosamente, um professor que deixou a pergunta em branco, dois, dos seis professores, responderam que o Programa ajudou a “melhorar a qualidade da educação pública”, mesmo que não tenham conseguido exemplificar quais mudanças ocorreram em sua sala de aula.

Além disso, podemos enumerar as respostas sintetizando-as e tomando delas apenas o que se especifica e se replica. Assim, dentre as principais mudanças observadas em suas salas de aulas, na linha de posicionamento crítico adotado neste trabalho, dividimos as respostas entre as que apresentam as mudanças como algo

estrutura dos sistemas de educação, com o objetivo de legitimar critérios de qualidade e produtividade, bem como a forma de medi-los sob a frágil aparência de eficácia”.

positivo e as que as apresentam como algo não positivo.

Entre as respostas que julgamos considerarem as mudanças positivas em suas turmas, encontramos as que citaram que

[...] os alunos participam mais, discutem os conteúdos e melhoraram a escrita de textos; [...] O treino de leitura que já era feito, mas com o programa ficou mais sólido na sala de aula [...]; a rotina das atividades todos os dias; o trabalho com os cadernos do projeto ajudou bastante [...]; A prática da predição e da leitura exemplar [...] maior frequência da leitura e a retomada de conteúdos (Revisões).

A título de esclarecimento, com exceção de um desses professores que respondeu “em parte”, todos eles marcaram que o Programa “Educar pra Valer” ajudou a melhorar a qualidade da educação pública. Para esses professores, as mudanças ocorridas abarcam apenas a escrita de texto, treino de leitura, uso dos cadernos, prática da predição e a retomada de conteúdo como revisões. Considerando que, para esses professores, o programa ajudou a melhorar a educação pública, percebemos que o que mudou de verdade, em seu fazer pedagógico, não avançou muito, a não ser em alguns procedimentos técnicos e mecânicos, o que podemos observar também nas pesquisas de Silva (2019) e Lima (2021).

O professor que respondeu “a prática da predição e da leitura exemplar” relata dois momentos que, apesar de importantes, são suplementares nas atividades principais - o da predição (5 minutos) e o da leitura exemplar (parte de 20 minutos). Além disso, no cruzamentos das respostas anteriores desses(as) professores (as), encontramos que o(a) professor(a) que respondeu que “os alunos participam mais, discutem os conteúdos” foi o(a) mesmo(a) que disse que adotou as rotinas diárias padronizadas como sugeridas pelo programa em sua turma, o que gerou uma contradição ou uma imprecisão em uma de suas respostas, pois, se realmente adotou a rotina como proposta pelo programa, o que envolvia a contagem do tempo em minutos-relógio, não teria como promover mais participação e “discussão” em sala.¹⁵³ Porque, dado o volume e o ritmo de atividades em ordem métrica não dispunha de tempo hábil para isso, a não ser que penalizasse uma das etapas, o que configuraria em uma não observância da rotina. Uma é a negação da outra.

¹⁵³ A gestora pesquisada por Silva (2019), também relata essa maior participação dos alunos em sua escola depois que o programa foi implementado naquela localidade.

O segundo grupo, composto de 30% das respostas, classificamos como as que pontuam, de uma forma ou de outra, negativas encontradas nas principais mudanças ocorridas em sua atividade pedagógica em sala de aula. Sabemos disso, porque a maioria respondeu, em pergunta anterior, que o programa não melhorou a qualidade da educação pública ou que só melhorou em alguma parte. O(a) primeiro(a) professor(a) desse grupo apresentou assim as mudanças: “As atividades passaram a ser cronometradas, restringi as abordagens de conteúdos de outras disciplinas e passei a enfatizar os objetos de conhecimento em Língua Portuguesa e Matemática”. Um professor (a) para o qual o programa melhorou apenas “em parte” a qualidade da educação pública disse: “Especialmente devido ao período de pandemia, não vejo como afirmarmos se houve melhorias”.

O(a) segundo(a) professor(a) desse grupo respondeu que

[...] depois da implementação do programa em minha sala de aula os livros didáticos foram pouco usados porque utilizamos mais os cadernos próprios do programa no qual os alunos podem responder na própria apostila, já que nos livros didáticos, por norma da prefeitura não se podia escrever neles porque são reaproveitados por 4 anos seguidos ; passamos a fazer mais leituras de textos e medir e monitorar o tempo de leitura de cada aluno; passamos a demorar muito menos em cada atividade; os textos de história e geografia passaram a ser utilizados como leituras de fluência, pois não tínhamos muito tempo para essas disciplinas.

Esse professor demonstra insatisfação ao mencionar as transformações ocorridas em sua sala de aula como uma representação da melhoria da qualidade da educação pública, da mesma forma que negou que o aumento dos valores quantitativos do IDEB reflète a melhoria dessa qualidade aqui estudada.

Considerando a última e mais curta das respostas, porém não menos importante, o mesmo professor (a) que nos deu a mais completa definição do conceito de qualidade declarou: “Para se adequar aos padrões, tivemos que abrir mão de muitas atividades”. A nova pedagogia implementada pelo programa representou a desconsideração de tudo o que foi diagnosticado nas avaliações pessoais da turma, de tudo o que foi pensado como atividade pedagógica adequada às necessidades específicas daquela turma. E justificou assim sua resposta: “Conhecia a realidade da minha turma, sabia quais eram as necessidades reais e porque tínhamos objetivos planejados”.

Para o professorado, o aluno concreto é o aluno a ser trabalhado, porque demanda historicidade, mediações e intervenções pedagógicas alinhadas a sua realidade concreta, contextual e cambiante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de avançarmos nestas últimas considerações, convém esclarecer que nossa pretensão não foi de analisar as atitudes individuais dos atores envolvidos - prefeitos, secretários ou outros atores sociais – tampouco valorar ou moralizar comportamentos políticos. Nossas análises visaram investigar o que havia de universal nas singularidades estudadas e saber quais as mediações políticas e econômicas que estavam influenciando nos processos de neoliberalização da educação no Brasil. Nesse contexto, o programa “Educar pra Valer” é apenas uma expressão fenomênica dessa realidade macrosocial do Brasil, cujo principal agente é o grande capital e sua ânsia por acumulação.

Trata-se de um fenômeno conjuntural que nos possibilitou desvelar outras realidades que ladeiam os processos de implementação dessa política e que são muito importantes para que possamos compreender sua emergência histórica que, como tal, tem um tempo para começar, outro, para se desenvolver e, posteriormente, dissolver-se em seu movimento qualitativo e quantitativo. De quais realidades estamos falando? Das que foram minimamente identificadas em nossa pesquisa e que apresentaremos resumidamente em blocos.

No que diz respeito aos professores, percebemos que a maioria deles não continuaram os estudos em nível acadêmico e pararam logo depois de concluir a graduação ou uma especialização (pós-graduação lato sensu) e já estavam afastados da Universidade há muito tempo. Um dos pesquisados só tinha o nível médio, e a taxa de envelhecimento do professorado consta bem elevada. Isso não significa incapacidade individual e atomizada de cada professor, mas a falência, em âmbito educacional, do receituário neoliberal hegemônico de uma elite conservadora que, para se manter no poder, limita o acesso e a permanência do trabalhador ao desenvolvimento intelectual. Essas são expressões da histórica dualidade da educação brasileira que separa espaços e conhecimentos para ricos e espaços e conhecimentos elementares para pobres.

A importância de continuar os estudos, o que pode envolver uma segunda graduação ou a entrada em Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu, não se configura apenas como acesso às atividades intelectuais em um nível mais profundo, mas, principalmente, porque, nas Universidades, a Ciência e a Pedagogia têm se

renovado constantemente, ampliando as críticas e pensando em novas soluções para velhos problemas. Então, quando um professor da educação básica está há muito tempo fora dos estudos superiores, sua prática pode se desconectar da realidade e continuar imutável. O mundo muda, as pessoas mudam, as necessidades educacionais mudam, e as ciências avançam, portanto, a prática do professor precisa mudar. O professor que continua estudando avança também em sua posição crítica e pode se tornar menos conformista com as diversas condições que são postas politicamente e que interferem em seu fazer pedagógico. O professor deve lutar contra todas as formas de desumanização, porém, para que isso aconteça, precisa sair de uma consciência ingênua para uma consciência crítica¹⁵⁴.

Disso pode ter derivado o fato de a maioria dos professores não conseguir conceituar o termo 'qualidade da educação pública' ou relacionar o conceito à realidade de sua prática no tocante às transformações que estavam acontecendo e os reais determinantes dessas mudanças, enquanto os que apresentaram uma definição mais apurada e um correlacionamento mais efetivo são os que continuam estudando. Some-se a isso o fato de as práticas relatadas pelos professores que não continuaram os estudos superiores apresentarem característica mais tecnicista e tradicional.

Professores com práticas tecnicistas e tradicionais se adaptam com mais rapidez aos programas mais tecnicistas, porque existe uma relação de identidade entre eles. O que um propõe já se alinha com o que o outro já vem desenvolvendo. Já os professores cuja prática é progressista são mais resistentes e lutam para manter sua autonomia em sala de aula. Por isso, os 20% dos professores que negaram veementemente que o programa tenha melhorado a "qualidade da Educação pública" são os que continuaram a estudar, conceituaram adequadamente o termo e relataram uma prática menos tradicional e tecnicista.

Depreendem-se disso os motivos por que a elite conservadora que domina as ideias na sociedade capitalista, no governo neoliberal do Presidente Jair Messias Bolsonaro, tenha empreendido tão intensa ofensiva sobre as universidades, a ciência

¹⁵⁴ Paulo Freire (2007), em seu livro, 'Educação como prática da liberdade', fala da passagem de uma consciência ingênua (transitiva ingênua) para uma consciência crítica (transitiva crítica). Mas estamos falando de algo mais profundo, de uma consciência de classe, que, de acordo com Marx (1996), representa a passagem de uma falsa consciência, individualista e competitiva, para a percepção coletiva de sua posição e interesses dentro da estrutura do sistema social e da ordem econômica em que está inserido.

e a educação em geral, cortando drasticamente as verbas e empenhando uma campanha de difamação, principalmente no âmbito da moralidade, tão ampla no meio social por meio de *fake news*¹⁵⁵.

No segundo bloco, sintetizamos as análises sobre o programa e sua relação com os elementos ideológicos e políticos do Neoliberalismo. Convém esclarecer que, não empregamos os termos ‘positivo’ e ‘negativo’ para nos referir ao que é ‘bom’ ou ‘mau’, mas ao que foi favorável ou desfavorável em determinadas situações e para determinados atores.

Assim, o Programa conseguiu avançar pedagogicamente, em relação aos exercícios práticos das atividades dos alunos, ao introduzir um caderno respondível em comparação com o uso do livro didático oficialmente “inriscável” da rede, e à quantidade de formações continuadas, porque isso inegavelmente traz um ganho relativo à capacidade técnica de trabalhar dos professores.

Do ponto de vista de alguns professores, o programa também possibilitou simplificar o trabalho do professor que, agora, só precisa seguir os passos contidos nas rotinas, nas orientações e nos cadernos disponíveis, porquanto tudo já vem preparado, embalado e pronto para usar. É um pacote técnico que, principalmente para os professores com duas jornadas de trabalho, possibilita que ele simplesmente siga os comandos e alcance o objetivo de melhorar a qualidade de sua turma.

Outro fator positivo, para alguns, é o fato de o programa instituir um processo avaliativo sistemático, porque a avaliação é um poderoso instrumento de percepção da realidade pedagógica das turmas. No entanto, essas afirmações apresentam também, em constante relação, suas negações. O mesmo caderno é um instrumento técnico e mecânico de um processo de simplificação do trabalho em movimentos repetitivos, calculáveis e mensurados que intencionam uniformizar a prática docente. A pedagogia passa a ser um treino, e o professor, um cumpridor de tarefas. A profissão e a qualificação profissional vão se tornando desnecessárias, porque qualquer indivíduo pode cumprir tarefas predeterminadas e rotineiras. E para aferir o

¹⁵⁵ *Fake news* é um novo fenômeno que surgiu e se potencializou nas eleições de 2018, em que foi eleito o então candidato Bolsonaro. São notícias falsas arquitetadas, montadas e publicadas em rede contra alguém ou alguma instituição, com o intuito de sensibilizar as massas ou obter sua opinião, seja negativa, em relação aos seus oponentes, ou positivas, em relação ao que se defende. As *fakes news* só passaram a se disseminar em massa, por causa de outro fenômeno correlato, as agências de tiragem (publicação) em massa, utilizando bots ou “robôs” virtuais que se encarregaram de criar milhares de perfis também falsos nas redes sociais e a partir deles espalhar as *fakes news* massivamente.

grau de comprometimento com o empreendimento educacional, as avaliações de larga escala, padronizadas e aplicadas sistematicamente, garantem o controle necessário do produto do trabalho desse novo professorado.

A partir dessas observações e tendo em vista tudo o que já discutimos até aqui, podemos responder à questão norteadora da pesquisa: Quais os elementos e as estratégias neoliberais que podem ser identificadas com a implementação do programa “Educar pra Valer” na Rede Municipal de Educação de João Pessoa? Podemos enumerar as estratégias identificadas na seguinte ordem:

1. O Programa foi gestado e implementado por meio de uma parceria entre o público e o privado, que transferiu para o empresariado do grande capital as principais decisões relativas à gerência dos interesses públicos sobre a qualidade da Educação.
2. Essa transferência desonera, de certa maneira, os cofres públicos por ter financiamento privado, o que diminui a participação do Estado e insere a lógica de mercado no âmbito das políticas sociais.
3. Com a implementação do programa, a lógica de produtividade e de controle do trabalho da razão empresarial - leia-se de mercado - marcada pela participação do grande capital, como parceiros financiadores, por exemplo, a Fundação Lemann, instituiu-se e se consolidou como única saída racional para melhorar a qualidade da educação no âmbito da administração educacional do município.
4. O programa ajudou a reproduzir, a consolidar e a aprofundar, no âmbito da administração educacional do município, a quantificação dos processos pedagógicos, que transferiu a aferição dos avanços na aprendizagem dos alunos para o controle sobre os números. Assim, os índices IDEB, SAEV e SAEB tornaram-se os únicos portadores de significados objetivos, ou seja, instrumentos precípuos de definição dos caminhos a serem seguidos.
5. O programa segue, de maneira absoluta, as orientações dos instrumentos avaliativos indicados pelos organismos multilaterais que têm forte e preponderantes direcionamentos neoliberais.
6. Com a vinculação dos resultados do programa ao percentual de premiação da Escola Nota 10 e a divulgação dos resultados individuais por Escola e turma, o programa instituiu uma responsabilização individual pelo sucesso

ou o fracasso quanto aos resultados sobre a melhoria da qualidade da Educação pública e promoveu uma competitividade entre as unidades de ensino. Dessa forma, estabelecem-se “metas de produtividade” similares às utilizadas pelas empresas.

7. Ao instituir uma rotina dividida em minutos-relógio para cada atividade pedagógica no chão da sala, o programa intensifica um controle direto sobre os resultados do trabalho, muito característico das intenções do capital, quanto à ampliação das taxas de acumulação, ao qual as estratégias neoliberais se apresentaram como recursos para superar as crises de acumulação.

Depois de analisar os dados, constatamos que, quando o programa de determinada política pública de educação insere alguns elementos de uma lógica de mercado, expressos numa racionalização do trabalho em sala de aula, milimetricamente medida em minutos-relógio; prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, principalmente no que tange à quantificação das leituras individuais dos alunos; faz avaliações externas, sistemáticas e padronizadas e restringe os processos de ensino/aprendizagem à aquisição de habilidades e competências norteado por uma parceria com instituições privadas e sob o financiamento do capital especulativo e fundos de investimentos da fundação Lemann, que têm a incumbência de determinar os novos parâmetros e os rumos da educação sob o discurso da elevação da qualidade na educação pública, está implementando elementos e estratégias neoliberais na Educação, visando ampliar a produtividade do trabalho e reproduzir amplamente o capital.

Ressalte-se, no entanto, que, como um fenômeno histórico que está em contínuo movimento e estabelece novas relações com outros atores políticos e econômicos e com instituições privadas e públicas, ou seja, com novas mediações históricas, como um produto histórico, o programa “Educar pra Valer” está em constante mudança.

Por essa razão, em 2020, com o estabelecimento dos novos parâmetros de distanciamento social, que decretou a suspensão das aulas presenciais, e o encerramento do ciclo de duas gestões do então prefeito Luciano Cartaxo, que não conseguiu eleger sua sucessora, a então secretária de Educação, Edilma Freire, e venceu o pleito final o candidato Cícero Lucena, que mudou completamente a equipe

gestora da pasta da Educação, o programa “Educar pra Valer” passou por algumas transformações.

Primeiramente, com o recebimento do novo material, a primeira proposta de rotina implementada em 2019 tinha se flexibilizado e ampliado a disponibilidade de tempo para as atividades de outras disciplinas, como História, Geografia e Ciências, enquanto o tempo de trabalho de alguns itens foi ampliado para possibilitar um trabalho menos acelerado. Em 2021, com a chegada da nova gestão do município, o programa mudou de nome, mas somente dentro do próprio município, e passou a se chamar ‘Letrar mais JP’, a respeito do qual ainda temos poucas informações.

Assim, tendo em vista a totalidade desse programa, o que envolve esse movimento de transformação histórica, consideramos importante estudar o programa ‘Letrar mais JP’ como um apanágio do programa ‘Educar prá Valer’, no município de João Pessoa, em nível de um Doutorado, para que todas as suas contradições, relações recíprocas e mediações históricas possam ser levantadas como uma síntese dessa totalidade, que se chama política educacional brasileira em tempos de neoliberalização da Educação.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. **Indicações e Reflexões sobre as Relações entre Esferas Públicas e Privadas para a Oferta Educacional no Brasil**. Políticas Educativas, v. 3, 2009.

_____. A privatização da educação básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. In: Araújo, L e Pinto, J. M. R (orgs). **Público X privado em tempos e crise**. São Paulo: Fundação Lauro campos e Fineduca. 2017. p.16-37

ADRIÃO, T. M. de F. et al. **Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública**: a aquisição de sistemas de ensino por municípios paulistas. Educação e Sociedade, v.30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.

ADRIÃO, T. M. de F.; PERONI, V. M. V. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: ADRIÃO, T. M. de F.; PERONI, V. M. V. (Org.). **O público e o privado em educação**: interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005. p. 137-153.

ALMEIDA, Maria Izabel de. **Docentes para uma educação de qualidade**: uma questão de desenvolvimento profissional. Educar em Revista [online]. 2004, n. 24, pp. 165-176. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.354>>. Acesso em 16 de abril de 2022.

ALTHUSSER, Louis, **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE). Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 2. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ALVES, Danillo Marchesano Ramos. **Da economia política à educação**: análise do projeto da Fundação Lemann, 2019. 248 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11741>> Acesso em 15 de julho de 2021.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil** (Collor, FHC e Lula). 2.ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ARROYO, Miguel G. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 1986.

_____. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Arroyo. Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.

ASSOCIAÇÃO BEM COMUM. **Educar pra Valer – 2019**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd.V. 2 (2019), Juiz de Fora – Anual

BANCO MUNDIAL (1989). **Sub-Saharan Africa: from crisis to sustainable growth**. Washington DC. Disponível em: <<https://documents1.worldbank.org/curated/en/498241468742846138/pdf/multi0page.pdf>> Acesso em 10 de Agosto de 2021.

BARBOSA, Raoni Borges. Os moradores do Bairro Varjão/Rangel como empreendedores morais de um trauma cultural: reflexões etnográficas sobre ressentimento, ironia e recomposição moral da normalidade normativa. **Revista Antropológica**, [S.l.], jan. 2020. ISSN 2525-5223. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaantropologicas/article/view/241379>>. Acesso em: 11 ago. 2020.

BARBOZA NETO, José. **Implementação da gestão orientada para o resultado: um estudo exploratório no estado de Alagoas** / José Barboza Neto, 2016. 93 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador, 2016. Disponível em: < <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/21683>> Acesso em 02 de setembro de 2021.

BARBOSA, Nelson. Dez anos de política econômica. In: SADER, Emir (org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. As novas configurações do Estado e da Sociedade Civil no contexto da crise do capital. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. CFESS, Brasília, 2009.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOITO JR, Armando. **As bases políticas do neodesenvolvimentismo**. Fórum Econômico da FGV / São Paulo: 2012. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/16866> Acesso em 25 de agosto de 2021.

BROOKE, N. **O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, 2006.

BRASIL, Ministério da Administração e de Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Estado**. Brasília: 1995. Disponível em: < <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>> Acesso em 24 de agosto de 2021.

_____, 1997. **Medida provisória n. 1.591, de 9 de outubro de 1997**: Dispõe sobre

a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção do Laboratório Nacional de Luiz Sincrotron e da Fundação Roquette Pinto e a absorção de suas atividades por organizações sociais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 out. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/mpv/antigas/1591.htm

_____, 1998. **Lei n. 9.637** de 15 de maio de 1998: Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção do Laboratório Nacional de Luiz Sincrotron e da Fundação Roquette Pinto e a absorção de suas atividades por organizações sociais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 maio.

_____. **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 programa e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2007.

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. Documento Referência:** Conferência Nacional de Educação. Brasília: 2009.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep**. Consulta ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 3 fev. 2013.

_____. Senado Federal. **Entenda o assunto:** DRU. Brasília, DF: Senado Federal, 2015. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/entenda-o-assunto/dru>> Acesso em 10 de fevereiro de 2022.

_____, 2017. **Emenda Constitucional nº 95**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/540698/publicacao/15655553>

_____, Câmara dos Deputados. Agência Câmara de Notícias. **Confira a lista de prioridades do governo na Câmara e no Senado**. 04/02/2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/725714-confira-a-lista-de-prioridades-do-governo-na-camara-e-no-senado/> Acesso em 27 de agosto de 2021.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Gestão do Setor Público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter Kevin (org.). **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001, p. 22- 39.

_____. **Uma resposta estratégica aos desafios do capitalismo global e da democracia**. In: Seminário Balanço da Reforma do Estado no Brasil. Brasília, DF, 2002. Balanço da Reforma do Estado no Brasil: a Nova Gestão Pública. Brasília, 6 a 8 de agosto de 2002. – Brasília: MP, SEGES, 2002.

294 p. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documento/1941>> Acesso em 24 de Agosto de 2021.

CANELA, G. **Políticas Públicas sociais e os desafios para o jornalismo** – SP: Cortez jornalismo – SP: Cortez, 2008.

CARTA CAPITAL. **Congresso aprova ‘fundão’ de R\$ 6 bilhões para 2022.** Entenda o que muda. 15 de julho de 2021. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/deputados-aprovam-fundao-de-r-6-bilhoes-para-2022-entenda-o-que-muda/>> Acesso em 26 de agosto de 2021.

CGEE - Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. **Estudo Brasil: mestres e doutores em 2019.** Disponível em: <<https://mestresdoutores2019.cgee.org.br/web/guest/-/taxa-emprego>>. Acesso em 14 de outubro de 2021.

CONNELL, R. W. Pobreza e educação. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** 9. ed. Tradução de Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1984.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. **As três economias políticas do Welfare State.** Lua Nova, São Paulo, n. 24, p. 85-116, Set. 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451991000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 Jan. 2021.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A política social do estado capitalista: as funções da previdência e assistência sociais / Vicente de Paula Faleiros - 9. ed. - São Paulo: Cortez, 2006.**

FILGUEIRAS, Luiz. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. Em publicação: **Neoliberalismo y sectores dominantes.** Tendencias globales y experiencias nacionales. BASUALDO, Eduardo M.; ARCEO, Enrique. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Agosto 2006. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basua/C05Filgueiras.pdf>> Acesso em: 24 de agosto de 2021.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital imperialismo: teoria e história.** 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora UFRJ, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 12e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983

_____. **Educação como prática da liberdade.** 30ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREITAS, L. C. **Eliminação adiada:** o caso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

_____. **A importância da avaliação:** em defesa de uma responsabilização participativa. Em aberto, Brasília, v. 29, n. 96, p.127-139, maio/ago. 2016.

_____. Prefácio. In: GARCIA, Teise; ADRIÃO, Theresa (orgs). **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira:** incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015) Curitiba : CRV, 2018.

FONTANA, Henrique. **Gestão ultraneoliberal Bolsonaro-Guedes empurra o País ladeira abaixo.** Carta Capital, 15 de julho de 2021. Disponível em: < <https://www.cartacapital.com.br/opiniaogestao-ultraneoliberal-bolsonaro-guedes-empurra-o-pais-ladeira-abaixo/> > Acesso em 26 de fevereiro de 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. (Coleção Estudos Culturais em Educação).

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório anual 2020.** Versão on-line. Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/storage/materials/TOG1cluBZWofVX2ZuecqZfx8niaWaAgFnoeu7lfE.pdf>> Acesso em 10 de junho de 2021.

G1. **MEC descobre desvio de R\$ 1,2 bilhão em verbas para educação básica.** 10 maio 2010. Disponível em: < <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2010/05/mec-descobre-desvio-de-r-12-bilhao-em-verbas-para-educacao.html> > Acesso em 10 fevereiro 2022.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação:** uma nova abordagem -Moacir Gadotti. -- São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. -- (Instituto Paulo Freire; 5 / Série Cadernos de Formação).

GARCIA, Teise. incidência do setor privado na dimensão da gestão educacional na educação básica: programas e atores (2005-2015). In: GARCIA, Teise; ADRIÃO, Theresa (orgs). **Currículo, gestão e oferta da educação básica brasileira:** incidências de atores privados nos sistemas estaduais (2005-2015) Curitiba: CRV, 2018.

GENTILI, P.A.A. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da & GENTILI, P. (Orgs.). Escola S.A.: **quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

_____. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.)

Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 2001. p.111-177

HARVEY, David. **Breve historia del Neoliberalismo.** Madrid: Akal, 2007.

_____. **O Neoliberalismo: história e implicações.** São Paulo: Loyola, 2008.

HOLANDA, Francisco Urribam Xavier de. **Do liberalismo ao neoliberalismo:** o itinerário de uma cosmovisão impenitente. 2.ed. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2001. 120p. (Coleção Filosofia; n. 75)

IAMAMOTO, Marilda Vilela. **O serviço Social na contemporaneidade:** trabalho e formação profissional. São Paulo: Cortez, 2009.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira: 2019. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade de ensino e formação do professorado:** uma mudança necessária. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

JOÃO PESSOA - SECRETARIA MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL – SEDES, Prefeitura Municipal de João Pessoa. Sposati, Aldaíza (coord.); Ramos, Frederico; Koga, Dirce; Conserva, Marinalva; Silveira Jr., Constantino; Gambardella, Alice – **Topografia Social de João Pessoa.** Cedest/IEE/PUCSP. 2009.

_____. **Acordo de cooperação que entre si celebram o município de João Pessoa-PB e a associação bem com um para o fim que nele se declara.** Semanário oficial. João Pessoa, João Pessoa, 11 a 17 de agosto de 2019. Disponível em: <http://antigo.joaopessoa.pb.gov.br/portal/wp-content/uploads/2019/08/2019_1698.pdf> Acesso em 2º de agosto de 2021.

KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. Solidariedade e conflito nos processos de interação cotidiana sob intensa pessoalidade. **Etnográfica**, Lisboa, v. 18, n. 3, p. 521-549, out. 2014. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65612014000300004&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 11 ago. 2020.

LAURELL, Asa Cristina. Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo. In: LAURELL, Asa Cristina (Org.). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo.** 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2003. p.151-178.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2019.

LEHER, Roberto. Reforma Universitária do governo Lula: retorno do protagonismo do Banco Mundial e das lutas antineoliberais. 6 fev., 2004. Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/Reforma_universit_governo_LULA.htm>.

LÊNIN, V. I. **O estado e a revolução**. Tradução de J. Ferreira. Porto: Vale Formoso, 1970.

LIBÂNEO, J. C. **Políticas educacionais no Brasil**: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016.

LIMA, Taíssa Santos de. **Formação de professores/as: uma análise da formação continuada a partir da proposta de formação permanente de educadores/as em Paulo Freire**. 2015. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

LIMA, Maria de Lourdes Pereira de. **O programa educar pra valer e o ensino da leitura**: uma proposta para a formação de leitores fluentes. Trabalho de conclusão de curso, Licenciatura em Letras, Instituto Federal da Paraíba – IFPB, João Pessoa, 2021.

LIRA, Patrícia Rocha de Brito. **A atuação do governo federal na disseminação da cultura do desempenho na educação básica brasileira (1995-2012)**. João Pessoa: PB, 2013. 222p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4766>> Acesso em 10 de Maio de 2021.

LIRA, Jailton de Souza. **O neoliberalismo na educação pública alagoana durante o governo Teotônio Vilela (2007 a 2015)**. 2016. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8484>> Acesso em 15 de junho de 2021.

MACÊDO, Sonayra da Silva Medeiros. **O modelo de gestão do empresariado para a Educação Básica brasileira**: embates entre excelência e qualidade social? Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação, Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba – UFPB. João Pessoa, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20118>> Acesso em 10 de maio de 2021.

MANDEL, Ernest. **Teoria Marxista do Estado**. Lisboa: Edições Antídoto, 1977. Versão on-line. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/mandel/ano/mes/teoria.htm>>

MARIN, A. J. **Manifestações de professores sobre alunos**. In: FREITAS, M. C. (org.). Desigualdade social e diversidade cultural na infância e na juventude. São Paulo: Cortez, 2006. p. 285-300

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, K. Carta à K. Schmidt. In: MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A comuna de Paris**. Belo Horizonte: Aldeia Global, 1979.

_____. (1867). **O capital: crítica da Economia Política**. Vol. I, T 1: o processo de produção do capital. Trad. Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1996 (coleção os Economistas).

_____. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011. (Coleção Marx-Engels).

_____. **O capital: crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MEDEIROS, Islayne Monalisa da Silva. **A atuação do Instituto Natura na educação pública brasileira (2010-2014)**. 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8564>> Acesso em 10 de maio de 2021.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo/Unicamp, 2002.

_____. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo/Unicamp, 2008.

MIRANDA, Aline Barbosa de. **Os impasses das ações de duas organizações do terceiro setor na educação pública mineira e paulista na primeira década de 2000**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-16092013-123106/pt-br.php>> Acesso em 21 de julho de 2021.

MODESTO, P., 1997. **Reforma administrativa e marco legal das organizações sociais no Brasil: as dúvidas dos juristas sobre o modelo das organizações sociais**. Texto apresentado ao II Congresso Interamericano sobre a Reforma do Estado e da Administração Pública, Centro Latino Americano para el Desarrollo: Ilha Margarita, out. [Mimeografado]. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/314>>

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e Questão Social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Biblioteca básica de serviço social; v.5).

MOTA, Ana Elizabete. Crise contemporânea e as transformações na sociedade capitalista. In: **Curso de Especialização: direitos sociais e competências profissionais – UNB/CEFESS/ABEPSS**. Brasília, 2009.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Crise do capital e consequências societárias. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 111, p. 413-429, Sept. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282012000300002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 13 Jan. 2021.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Biblioteca básica de Serviço Social; v 1).

NOVELLI, Pedro Geraldo. **A sala de aula como espaço de comunicação: reflexões em torno do tema**. Interface/UNESP. 1997. Páginas 43-50. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/c58M6Bc7KNHW3Rp35zRBzMr/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 10 de fevereiro de 2022.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <<https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professores-imagens-do-futuro-presente.pdf>> Acesso em 10 de outubro de 2021.

OLIVEIRA, Joan Edesson de, ROSSI, Jocelaine Regina Duarte. (Org.) **5º Ano - Língua Portuguesa - Caderno de fluência**. – Sobral: Lyceum- Consultoria Educacional Ltda., 2020.

OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra de. **O programa Formar/curso gestão para aprendizagem da fundação Lemann como processo de institucionalização do gerencialismo nas escolas de educação básica alagoana: implicações para a democratização da educação**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2021. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/220518>> Acesso em 5 de setembro de 2021.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, Potyara A. P. **Política social: temas & questões**. 2 ed. Sao Paulo: Cortez, 2009a.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2009b. Disponível em: <https://www.historia.uff.br/stricto/teses/Tese-2009_PEREIRA_Joao_Marcio_Mendes-S.pdf> Acesso em 10 de agosto de 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal. Reforma do Estado e políticas educacionais no Brasil. **Revista Educação e Políticas em Debate** - v. 1, n. 1, - jan./jul. 2012 <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/17362/9526>

PERONI, Vera Maria Vidal. **Implicações da Relação Público-Privada para a Democratização da Educação**. 2015. Tese – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

_____. **Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no brasil: sujeitos e conteúdo da proposta**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018

PINHEIRO, Antonio Carlos. A rotina do tempo-espaço escolar na visão de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. **VI Colóquio internacional “Educação e Contemporaneidade”**, Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão – SE, 2012. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/handle/riufs/10181>> Acesso em 10 de fevereiro de 2022

PIRES, Edivânia de Castro. **Os programas de descentralização e transferência de responsabilidade na escola pública: autonomia ou centralização?** 2017. 129 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9915>> Acesso em 11 de Julho de 2021.

PULIEZI, Sandra; MALUF, Maria Regina. **A fluência e sua importância para a compreensão da leitura.** Psico-USF, Itatiba, v. 19, n. 3, p. 467-475, dez. 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712014000300010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 set. 2020.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antony. **A origem das parcerias público-privada na governança global da educação.** Educação & Sociedade, Campinas: Unicamp, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, dez. 2012.

ROSSI, Pedro; MELLO, Guilherme. A restauração neoliberal sob o (des)governo Temer. In: **CARTA CAPITAL**. 4 de abril de 2017. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/blogs/brasil-debate/a-restauracao-neoliberal-sob-o-des-governo-temer/>> Acesso em 26 de agosto de 2021.

SADER, Emir. A construção da hegemonia pós-neoliberal. In: SADER, Emir (org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma.** São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política / Dermeval Saviani.** — 32. ed. — Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. rev. e ampl. - Campinas, SP: Autores Associados, 2008. - (Coleção memória da educação)

SILVA, Maria Abádia da. **Qualidade social da educação pública: algumas aproximações.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 12 de abril de 2022.

SILVA, Emanuel Lourenço da. **A parceria público-privada na gestão da escola pública em Pernambuco: de um programa experimental à consolidação de uma política pública de gestão para resultados.** 170f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Centro de educação, João Pessoa. 2015.

SILVA, Simone Patrícia da. **Retratos da educação pública brasileira em relatos da mídia impressa**. 2016. 199 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco. PósGraduação em Psicologia, Recife, 2016.

SILVA, Júlio César Araújo da. **O Programa Educar pra Valer: implicações no processo de avaliação na cidade de Conde-PB**. Monografia (Graduação) – Universidade Federal da Paraíba - UFPB/Educação - João Pessoa, 2019.

SILVESTRE, Hugo Consciência. **A (Nova) governança pública**. Brasília: Enap, 2019.

SOUZA, Jaqueline Tavares de. **Cidadania Regulada e Reforma Neoliberal: o caso do Programa Autonomia na rede pública estadual do Rio de Janeiro**. Orientador: Pablo Gentili. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2016.138 f.

SOUZA, Jessé de. **A elite do atraso: da escravidão à Lava-Jato**. Leya, Rio de Janeiro: 2017.

SOUZA, Iael de. **A Pedagogia Gerencialista do Capital: Neoliberalismo, empresariamento e mercadorização da Educação “pública” estatal (Fundação Lemann, Instituto Unibanco e Estado do Piauí - 2003/2017)**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas – SP, 2020.

SPOSATI, Aldaíza (Coord.) et all. **Topografia social da cidade de João Pessoa**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

TARDIF, Maurice; RAYMOND ,Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, Dezembro, 2000.

TARTUCE, G. L. B. P., NUNES, M. M. R., & ALMEIDA, P. C. A. (2010). **Alunos do ensino médio e atratividade da carreira docente no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, 40(140), 445-477. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/S0100-15742010000200008> Acesso em 10 de Janeiro de 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Panoramas da Educação Básica 2019** – João Pessoa (PB). Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/512.pdf?1714523904. Acesso em 14 de Outubro de 2021.

ANEXOS

TERMO DE COOPERAÇÃO ENTRE ASSOCIAÇÃO BEM COMUM E O MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA.



SEMANÁRIO OFICIAL

João Pessoa, 11 a 17 de agosto de 2019 * nº 1698 * Pág. 001/021

ATOS DO PREFEITO

DECRETO Nº 9.332 DE 12 DE AGOSTO DE 2019

ALTERA O REGULAMENTO DO CÓDIGO TRIBUTÁRIO MUNICIPAL - RCTM, APROVADO PELO DECRETO N.º 6.829, DE 11 DE MARÇO DE 2010, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O PREFEITO DO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA, no uso das atribuições que lhe são conferidas pelo art. 60, inciso V, da Lei Orgânica para o Município de João Pessoa, bem como pelos artigos 275 e 277, caput, da Lei Complementar Municipal n.º 53, de 23 de dezembro de 2008;

DECRETA:

Art. 1º Os artigos 190 e 191 do Regulamento do Código Tributário Municipal, aprovado pelo do Decreto n.º 6.829, de 11 de março de 2010, passam a vigorar com as seguintes redações:

“Art. 190. O sujeito passivo poderá ser submetido a regime especial de fiscalização, quando:

- I - reinclidir na não emissão de documentos fiscais;
- II - houver dúvida ou fundada suspeita quanto à veracidade ou à autenticidade dos registros referentes às operações realizadas e aos tributos devidos;
- III - não fornecer a documentação ou informações solicitadas, referentes aos serviços prestados ou tomados; ou
- IV - for considerado devedor contumaz.

§1º O enquadramento e desenquadramento do sujeito passivo no regime especial de fiscalização dar-se-á mediante ato do Secretário da Receita Municipal.

§2º Salvo quando a exigibilidade esteja suspensa, considera-se apto a ser declarado devedor contumaz, para fins do disposto no inciso IV do caput deste artigo, o prestador de serviços com mais de 1 (um) crédito tributário vencido, no todo ou em parte, por mais de 90 (noventa) dias.

§3º Nos casos de parcelamento, cada parcela é considerada crédito tributário autônomo, para fins do critério fixado no parágrafo anterior.

Art. 191. O regime especial de fiscalização compreende a aplicação das seguintes providências, isoladas ou conjuntamente:

- I - envio de Certidão da Dívida Ativa e execução, pelos respectivos órgãos competentes, em caráter prioritário, de todos os créditos do infrator, de natureza tributária ou não, inscrito na dívida ativa;
- II - suspensão ou cancelamento de benefícios fiscais dos quais seja beneficiário o sujeito passivo;
- III - fixação de prazo especial e sumário para recolhimento de tributo;
- IV - cumprimento de obrigação acessória estabelecida no ato que instituir o regime especial;
- V - manutenção de servidor fiscal ou de grupo de servidores fiscais com o fim de acompanhar as operações do sujeito passivo, no estabelecimento ou fora dele, a qualquer hora do dia e da noite, durante o período fixado no ato que instituir o regime especial.

§1º Nas hipóteses previstas nos incisos de I a IV do caput deste artigo, a aplicação do regime especial independe da instauração prévia de procedimento fiscal.

§2º A providência prevista no inciso V do caput deste artigo será determinada mediante ações desenvolvidas em núcleo de monitoramento composto por Servidores Fiscais ou por designação de procedimento fiscal.”

Art. 2º O Regulamento do Código Tributário Municipal, aprovado pelo do Decreto n.º 6.829, de 11 de março de 2010, passa a vigorar acrescido do artigo 191-A, com a seguinte redação:

“Art. 191-A. Sem prejuízo da aplicação das providências previstas nos incisos de I a V do artigo anterior, a emissão de documentos fiscais pelo prestador de serviços declarado como devedor contumaz fica condicionada ao recolhimento antecipado do ISS.

§1º A partir da edição do ato de enquadramento dos prestadores de serviços aptos na forma dos §§2º e 3º do artigo 190, serão contados 30 (trinta) dias para que os indicados regularizem sua situação, sob pena de serem automaticamente declarados devedores contumazes.

§2º Após a consolidada declaração de devedor contumaz, na forma do parágrafo anterior, o contribuinte que desejar emitir documentos fiscais devers, em cada mês de competência, gerar e recolher DAM (Guia Avulsa), relativo ao ISS incidente nas prestações de serviços que deseja registrar.

§3º O eventual saldo decorrente do recolhimento antecipado descrito no parágrafo anterior poderá ser utilizado para compensação em outro mês de competência ou ser objeto de restituição, em ambos os casos mediante procedimento administrativo.

§4º O desenquadramento do devedor contumaz, seja durante ou depois do prazo descrito no §1º deste artigo, independe da edição de ato do Secretário da Receita Municipal, e apenas se tornará eficaz, se o prestador de serviços obtiver a regularidade fiscal plena, incluídos possíveis créditos tributários que tenham se vencido após sua inclusão no regime especial de fiscalização.

§5º Enquanto durar a medida de recolhimento antecipado, fica suspensa a possibilidade de retenção do ISS nos serviços prestados pelo devedor contumaz.”

Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

PAÇO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA, em 12 de agosto de 2019.


LUCIANO CARTAXO PIRES DE SÁ
Prefeito


MAX FÁELIO BICHARA DANTAS
Secretário da Receita Municipal

ACORDO DE COOPERAÇÃO QUE ENTRE SI CELEBRAM O MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA-PB E A ASSOCIAÇÃO BEM COMUM, PARA O FIM QUE NELE SE DECLARA.

Pelo presente instrumento e, na melhor forma de direito, as partes a seguir qualificadas como:

MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA (PB), com sede na cidade de João Pessoa, Estado da Paraíba, na Rua Diógenes Chianca, CEP 58053-900 inscrito no CNPJ/MF sob o nº 08.806.721/0001-03, representado neste ato por seu Prefeito, Luciano Cartaxo Pires de Sá, inscrito no CPF nº 60104970430 e RG nº887025 SSP/PB, com endereço profissional na Rua Diógenes Chianca, s/n, Água Fria, João Pessoa, doravante denominado simplesmente **MUNICÍPIO**;

ASSOCIAÇÃO BEM COMUM, associação sem fins lucrativos, inscrita no CNPJ/MF sob o nº 30.275.386/0001-05, com sede na cidade de Fortaleza/CE, na Avenida Washington Soares, 55, sala 707, Bairro Edson Queiroz, Fortaleza, Ceará, CEP 60.175-657, representada neste ato por seu Diretor Presidente, Maurício Holanda Maia, brasileiro, casado, inscrito no CPF nº 284.126.993-00 e no RG nº 93002050510-SSP/CE, residente e domiciliado na cidade de Fortaleza/CE, doravante denominada simplesmente **BEM COMUM**;

CONSIDERANDO a intenção do Município de João Pessoa em fomentar a qualidade da educação básica, com ações que visem à melhoria da gestão pública, educacional e pedagógica, capazes de garantir o ingresso, a frequência regular e a permanência de suas crianças na escola, envidando todos os esforços para que elas conquistem os níveis de aprendizagem esperados para sua idade e série, com o avanço dos indicadores educacionais;

CONSIDERANDO que a **BEM COMUM** possui como finalidade estatutária, dentre outras, (i) prestar assessoria e/ou consultoria em programas de desenvolvimento humano e social para sociedades civis ou governamentais de interesse público ou privado, nacionais ou estrangeiras, (ii) contribuir para elaborar e/ou executar políticas públicas em áreas que promovam o desenvolvimento humano integral nos aspectos da educação, saúde, cultura, cidadania, esporte, convivência pacífica e sustentabilidade ambiental e (iii) promover programas educacionais, de ensino-aprendizagem tanto para alunos, quanto para professores, núcleo gestor das escolas e equipe gestora das secretarias de órgãos públicos;

CONSIDERANDO que a **BEM COMUM** concebeu o Programa **Educar pra Valer**, que tem como escopo apoiar municípios brasileiros que tenham grandes desafios educacionais e que queiram se comprometer com medidas de gestão educacional e pedagógica para garantir excelência de aprendizagem das crianças em escolas públicas;

CONSIDERANDO, finalmente, a convergência de interesses entre as partes e a necessidade do estabelecimento de uma parceria visando ao alcance dos objetivos comuns, em conformidade com a legislação em vigor.

Resolvem celebrar o presente **ACORDO DE COOPERAÇÃO** nos termos das seguintes cláusulas e condições:

CLÁUSULA PRIMEIRA – DA FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

1.1. Este Acordo de Cooperação tem por fundamento as normas legais vigentes, especialmente a Lei nº 13.019 de 31/07/2014, conforme Parecer Jurídico favorável à sua celebração.

CLÁUSULA SEGUNDA – DO OBJETO

2.1. O presente Acordo de Cooperação tem por objeto implementar o Programa denominado **Educar pra Valer**, promovendo assessoria técnica, capacitação e consultoria na área educacional, visando à melhoria da gestão pública, da eficiência administrativa e da eficácia das políticas públicas, conforme melhor detalhado no Plano de Trabalho em anexo, parte integrante do presente Instrumento.

2.2. Este Acordo de Cooperação é dispensado de prévio chamamento público, conforme preceitua o art. 29 da Lei nº 13.019/2014.

CLÁUSULA TERCEIRA – VIGÊNCIA

3.1. O presente Acordo de Cooperação Técnica vigorará a partir do primeiro dia seguinte ao da publicação de seu extrato na imprensa oficial até 31/12/2021, conforme prazo previsto no Plano de Trabalho para a consecução de seu objeto, podendo ser prorrogado, mediante proposta da **BEM COMUM** devidamente justificada e formulada, no mínimo, 30 (trinta) dias antes do seu término.

CLÁUSULA QUARTA – DAS RESPONSABILIDADES DOS PARTICÍPES

4.1. Compete ao **MUNICÍPIO**:

4.1.1. Garantir o fornecimento dos dados e informações necessárias ao desempenho das atividades a serem executadas, conforme cronograma estabelecido no Plano de Trabalho, comprometendo-se, em especial, com as seguintes ações:

i) participar das agendas com o grupo executivo do programa, que serão combinadas com antecedência;

ii) designar membros da equipe para liderar a realização das ações pela rede;

iii) realizar sistemática de avaliações externas à escola, promovendo logística de transporte, impressões e todos os insumos necessários para o cumprimento deste fim;

iv) prover materiais pedagógicos para alfabetização e realizar formação continuada de professores;

v) oferecer todas as condições necessárias para que aconteça sistematicamente o acompanhamento às escolas pela equipe da secretaria;

vi) aperfeiçoar o processo de seleção de diretores e coordenadores pedagógicos escolares, quando necessário, considerando critérios técnicos de competência, perfil profissional e ética;

vii) subsidiar o deslocamento da sua equipe e fornecer todo o apoio necessário para que ela possa participar de reuniões e encontros formativos de âmbito estadual e nacional;

viii) apoiar o deslocamento da equipe do Programa Educar pra Valer no seu território estadual;

4.1.2. Promover todas as providências legais e regulamentares indispensáveis à implementação do Programa, inclusive, quando necessário, editando atos normativos próprios.

4.1.3. Disponibilizar equipamentos, instalações e pessoal necessário ao apoio à execução do Programa, arcando com os custos de impressão, bem como todos os materiais e acessórios de consumo que viabilizem suas ações, tais como equipamentos de informática, meios de comunicação à distância (telefone, fax e internet rápida), papel, tonner e demais que se fizerem necessários à implementação e desenvolvimento do Programa **Educar para Valer**;

4.1.4. Exercer a fiscalização e o controle das atividades previstas neste Acordo de Cooperação, conforme o Plano de Trabalho.

4.2. Compete à **BEM COMUM**:

4.2.1. Fornecer gratuitamente ao **MUNICÍPIO** consultoria e assessoria técnicas necessárias à consecução das ações previstas no Programa;

4.2.2. Fornecer gratuitamente ao **MUNICÍPIO** materiais exclusivos durante a duração da parceria;

4.2.3. Comunicar ao **MUNICÍPIO**, com a maior antecedência possível, sobre a impossibilidade de captação da integralidade do valor para a execução do Programa **Educar para Valer**, para decisão conjunta dos partícipes, quanto à readequação do Plano de Trabalho, por meio de Termo Aditivo ao presente Acordo.

4.2.4. Responsabilizar-se pelo pagamento de todas as despesas decorrentes da execução das atividades que lhe forem atribuídas no Plano de Trabalho.

CLÁUSULA QUINTA – DO PLANO DE TRABALHO

5.1. A execução do Programa **Educar para Valer** de que trata este ajuste deverá ser feita de acordo com o Plano de Trabalho aprovado pelo **MUNICÍPIO**, passando a ser parte integrante do presente Acordo de Cooperação.

CLÁUSULA SEXTA – DOS RECURSOS FINANCEIROS

6.1. Esta parceria não envolve transferência de recursos financeiros entre as partes, tampouco acarretará qualquer favorecimento, em qualquer relação prévia ou posterior ao estabelecimento deste Acordo.

6.2. A **BEM COMUM** efetuará os pagamentos das atividades que lhe são atribuídas no Plano de Trabalho, sem qualquer envolvimento do **MUNICÍPIO** parceiro ou de qualquer outra entidade pública ou privada quanto à gestão, controle ou fiscalização de tais recursos financeiros.

6.3. Os Partícipes não respondem por quaisquer ônus decorrentes da execução do presente Acordo de Cooperação, além daqueles previstos no Plano de Trabalho, anexo deste Instrumento.

CLÁUSULA SÉTIMA – DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

7.1. Nenhum dos partícipes poderá ceder ou transferir, total ou parcialmente, seus direitos e obrigações previstos neste Acordo de Cooperação a terceiros;

7.2. O estabelecimento do presente Acordo de Cooperação não inclui cláusula de mandato, nem tampouco implica em qualquer forma de sociedade, associação entre os partícipes, ou responsabilidade solidária, não podendo as mesmas praticarem quaisquer atos em nome e por conta da outra parte, sem o seu expresso consentimento por escrito, bem como não estabelece entre as partes nenhuma relação de emprego, grau de subordinação hierárquica ou de dependência econômica.

7.3. A utilização temporária de pessoal que se tornar necessária a uma das partes para a execução do objeto deste Acordo de Cooperação não configurará vínculo empregatício de qualquer natureza, nem gerará qualquer tipo de obrigação trabalhista ou previdenciária para o outro.



Estado da Paraíba Prefeitura Municipal de João Pessoa

Prefeito: **Luciano Cartaxo Pires de Sá**

Vice-Prefeito: **Manoel Alves da Silva Junior**

Chefe de Gabinete: **Lucílio Cartaxo Pires de Sá**

Sec. de Gestão Govern. e Art. Política: **Hildevaldo de S. Macedo**

Secretaria de Administração: **Lauro Montenegro Sarmento de Sá**

Secretaria de Saúde: **Adalberto Fulgêncio dos Santos Júnior**

Secretaria de Educação: **Edilma da Costa Freire**

Secretaria de Planejamento: **Daniella Almeida Bandeira Miranda**

Secretaria de Finanças: **Sérgio Ricardo Alves Barbosa**

Secretaria da Receita: **Max Fábio Bichara Dantas**

Secretaria de Desenv. Social: **Márcio Diego F. T. de Albuquerque**

Secretaria de Habitação: **Socorro Gadelha**

Secretaria de Comunicação: **Josival Pereira de Araújo**

Controlad. Geral do Município: **Ludiana Regina S. dos Santos**

Secretaria de Transparência: **Ubiratan Pereira de Oliveira**

Procuradoria Geral do Município: **Adelmar Azevedo Régis**

Sec. de Proteção e Defesa do Consumidor: **Helton Rene N. Holanda**

Secretaria da Infra Estrutura: **Sachenka Bandeira da Hora**

Secretaria do Trabalho, Produção e Renda: **Sebastião Fábio de Araújo**

Sec. Juventude, Esporte e Recreação: **Rodrigo Fagundes F. Trigueiro**

Secretaria de Turismo: **Fernando Paulo Pessoa Milantez**

Secretaria de Políticas Públicas das Mulheres: **Adriana G. Urquiza**

Secretaria de Desenvolvimento Urbano: **Zenedy Bezerra**

Secretaria da Ciência e Tecnologia: **Durval Ferreira da Silva Filho**

Secretaria de Meio Ambiente: **Aberlado Jurema Neto**

Sec. de Segurança Urbana e Cidadania: **Denis Soares**

Secretaria da Defesa Civil: **Francisco Noé Estrela**

Suprint. de Mobilidade Urbana: **Adalberto Alves Araújo Filho**

Autarq. Esp. Munic. de Limp. Urbana: **Lucius Fabiani de V. Sousa**

Instituto de Previdência do Munic.: **Roberto Wagner Mariz Queiroga**

SEMANÁRIO OFICIAL

Agente de Registros e Publicações - **Orleide Maria de O. Leão**
Designer Gráfico - **Emilson Cardoso e Tayame Uyara**

Unidade de Atos Oficiais - Secretaria de Gestão Governamental e Articulação Política - Praça Pedro Américo, 70 - Cep: 58.010-340
Pabx: 83 3218.9765 - Fax 83 3218.9766
semanariojp@gmail.com

Órgão Oficial da Prefeitura Municipal de João Pessoa
Criado pela Lei Municipal nº 617, de 21 de agosto de 1964
Impresso no Serviço de Reprodução Gráfica
Centro Administrativo Municipal
Rua Diógenes Chianca, 1777 - Água Fria - Cep: 58.053-900
Fone: 3128.9038 - e-mail: sead@joaopessoa.pb.gov.br

7.4. A BEM COMUM fica desde logo autorizada, se lhe convier, a divulgar a presente cooperação e sua participação no Programa em todos os seus canais de comunicação institucional, incluindo site na Internet e malas diretas, bem como em quaisquer outras mídias, incluindo qualquer site na Internet, mídias televisivas, rádios ou mídia impressa, ou por qualquer outra forma. A autorização prevista neste item inclui a outorga, neste ato, de licença de uso, em favor da BEM COMUM, em caráter permanente e gratuito, sem limitação geográfica ou de qualquer natureza, do nome do MUNICÍPIO, de qualquer de suas marcas e de qualquer marca relacionada ao Programa, exclusivamente para os fins da divulgação de que trata este item.

7.5. As Partes reconhecem que são exclusivamente da BEM COMUM todos os direitos de propriedade intelectual sobre documentos, materiais e produtos que resultem do presente Termo, assim como a titularidade de todos os direitos patrimoniais de autor.

7.6. Caso o MUNICÍPIO pretenda realizar qualquer tipo de divulgação pública relativa à presente cooperação, incluindo em seus canais de comunicação institucional, em seu site na Internet e através de malas diretas, bem como em quaisquer outras mídias, incluindo qualquer site na Internet, mídias televisivas, rádios ou mídia impressa, ou por qualquer outra forma, essa divulgação deverá ser previamente aprovada, por escrito, pela BEM COMUM, que terá a prerrogativa de solicitar a inclusão de seu nome e de informação acerca do fato de ser um participante do Programa em qualquer dessas divulgações. Caso essa solicitação seja feita, o MUNICÍPIO obriga-se e compromete-se a atendê-la, na forma que vier a ser determinada pela BEM COMUM. Caso contrário, o MUNICÍPIO obriga-se e compromete-se a se abster de mencionar o nome da BEM COMUM, sua participação no Programa ou qualquer de suas marcas em tal divulgação.

7.7. O material disponibilizado é exclusivo do Programa Educar pra Valer, não sendo permitida a cessão para outros municípios.

CLÁUSULA OITAVA – DA RESCISÃO

8.1. O presente Acordo poderá ser rescindido, a qualquer tempo:

- Por mútuo consentimento ou por desinteresse de qualquer delas, com antecedência mínima de 30 (trinta) dias;
- Não cumprimento ou cumprimento irregular por qualquer das partes de qualquer obrigação resultante deste acordo, no caso de tal situação perdurar por 15 (quinze) dias contados da Notificação da outra parte ou independentemente de notificação, se a mora no cumprimento da obrigação tornar o cumprimento do acordo impossível ou inútil.
- Extinção das atividades promovidas por qualquer uma das instituições.

Parágrafo Único – Constituem motivo para rescisão de pleno direito o inadimplemento de quaisquer das Cláusulas, o descumprimento de normas estabelecidas em legislação vigente ou a superveniência de norma ou fato que torne material ou formalmente inexequível, imputando-se aos partícipes as responsabilidades pelas obrigações.

CLÁUSULA NONA – DA ALTERAÇÃO

9.1. Este Acordo poderá ser modificado, salvo quanto ao objeto, por meio do respectivo Termo Aditivo, de comum acordo entre os celebrantes, mediante manifestação escrita, até 30 (trinta) dias antes do término da vigência do presente instrumento.

CLÁUSULA DÉCIMA – DA PUBLICAÇÃO

10.1. Compete ao MUNICÍPIO providenciar a publicação do extrato do presente Acordo de Cooperação no meio oficial de publicidade da administração pública, comprometendo-se a enviar à BEM COMUM, cópia da publicação.

CLÁUSULA DÉCIMA PRIMEIRA – DO FORO

11.1. Fica eleito o Foro da Comarca de Fortaleza, Estado do Ceará, para dirimir quaisquer dúvidas decorrentes da execução do presente Acordo, renunciando as partes, desde já, a qualquer outro foro, por mais privilegiado que seja.

E, por estarem justas e acordadas, as partes assinam o presente instrumento, em duas vias, de igual forma e teor, na presença das testemunhas que também o subscrevem.

João Pessoa-PB, 28 de maio de 2019.


Luciano Cartaxo Gires de Sá
Prefeito - Município de João Pessoa-PB


Associação Bem Comum
Município Heitor de Alencar
Diretor Presidente

Testemunhas:


NOME: MARCELO SILVA
CPF: 078.808.454-11
RG: 3e05850-28-PB


NOME: [REDACTED]
CPF: 031.119.909-27
RG: 2308343-551/PB

PLANO DE TRABALHO PROGRAMA EDUCAR PRA VALER

I – INTRODUÇÃO

O presente Plano de Trabalho, parte integrante e indissociável do Acordo de Cooperação celebrado para a execução do Programa Educar pra Valer, concebido pela Associação Bem Comum, visa explicitar as diretrizes e a realidade que serão objeto da parceria, no sentido de aprimorar a gestão pública escolar, visando à eficiência administrativa e à eficácia das políticas públicas, com a promoção de capacitação e consultoria na área educacional.

II - OBJETO DA PARCERIA

A Associação Bem Comum concebeu o Programa Educar pra Valer que tem por objetivo O Programa Educar pra Valer visa difundir a experiência exitosa na gestão educacional que transformou a educação de Sobral e do Estado do Ceará, provendo a capacitação e consultoria às redes públicas de ensino, com foco na aprendizagem dos alunos.

III – METAS DO PROGRAMA

Como meta, almeja-se a melhoria dos indicadores de rendimento e desempenho dos alunos ao longo dos quatro anos, objetivando:

- Consolidar o aprendizado da alfabetização até os 07 anos de idade;
- Eliminar o abandono escolar;
- Reduzir a distorção idade série;
- Elevar o percentual de alunos no nível adequado em língua portuguesa e matemática de acordo com os parâmetros da prova Brasil;
- Superar das metas do IDEB previstas pelo Ministério da Educação;

A proposta é desenvolver, em parceria com as equipes municipais, as seguintes ações:

- Diagnóstico inicial da rede;
- Construção de um plano de ação focado na melhoria da aprendizagem e sucesso dos alunos;
- Formações para os gestores da secretaria com o objetivo de fortalecer o acompanhamento das escolas, bem como a apropriação de dados e indicadores escolares, por parte da equipe, com foco na melhoria dos resultados educacionais;
- Qualificação da formação dos gestores escolares com foco na gestão pedagógica;
- Subsídio pedagógico e metodológico para a estruturação da política de formação de professores da rede;
- Apoio à implementação das avaliações de diagnóstico da rede;
- Leitura de resultados da avaliação e sua conseqüente repercussão na formação e intervenção pedagógica, e também na gestão;
- Suporte à implementação de rotinas de acompanhamento às escolas;
- Suporte a ações de comunicação e sustentabilidade do programa na rede, bem como a valorização dos profissionais da educação.
- Reordenamento de rede.
- Consultoria em financiamento da educação.

IV – FORMA DA EXECUÇÃO DO PROGRAMA E CUMPRIMENTO DE METAS

A agenda de trabalho com o município terá início com o diagnóstico, que oferecerá os subsídios para a definição das metas por meio da apresentação da gestão pedagógica e administrativa do município, além de dados relacionados ao rendimento escolar e ao desempenho educacional das escolas.

Para isto, o programa utilizará os indicadores do INEP, questionários, observações e aplicação de uma prova diagnóstica do tipo avaliação externa censitária, nos segundos e quintos anos em abril de 2018, que terá por objetivo identificar:

- O nível de aprendizagem de leitura e desenvolvimento de competências relacionadas à alfabetização dos estudantes de segundo ano do ensino fundamental;
- O nível de fluência de leitura e desenvolvimento de competências relacionadas à língua portuguesa e matemática dos estudantes de quinto ano do ensino fundamental.

A partir do diagnóstico será elaborado um plano de trabalho com o município, customizado de acordo com o seu contexto e especificidades. O plano individualizado de trabalho deverá conter as metas a serem estabelecidas, conforme já descritas acima.

Para assessorar o município a ampliar a sua qualidade técnica, o Programa designará um coordenador e um assistente municipal para cada estado, bem como uma rede de consultoria para contribuir com as atividades realizadas no âmbito do município.

V – CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DO PROGRAMA

ATIVIDADE	RESPONSÁVEL	PERÍODO
Realização de diagnóstico inicial da rede educacional		
Elaboração de plano de ação	Associação Bem Comum/Município	2019
Realização de seminários nacionais e regionais		
Assessoria para implantação das ações		
Realização de formação de professores e coordenadores pedagógicos		
Realização de formação de gestores municipais		
Realização de Avaliação Somativa		
Realização de seminários nacionais e regionais	Associação Bem Comum/Município	2020
Assessoria para implantação das ações		
Realização de formação de professores e coordenadores pedagógicos		
Realização de formação de gestores municipais		
Realização de Avaliação Somativa		
Realização de seminários nacionais e regionais	Associação Bem Comum/Município	2021
Assessoria para implantação das ações		
Realização de formação de professores e coordenadores pedagógicos		
Realização de formação de gestores municipais		
Realização de Avaliação Somativa		
Realização de seminários nacionais e regionais	Associação Bem Comum/Município	2022
Assessoria para implantação das ações		
Realização de formação de professores e coordenadores pedagógicos		
Realização de formação de gestores municipais		
Realização de Avaliação Somativa		

VI – PARÂMETROS PARA O CUMPRIMENTO DAS METAS

As metas serão aferidas principalmente pelos indicadores fornecidos pelo MEC/INEP relativos ao rendimento e aprendizagem dos estudantes.

Em parceria com a rede municipal, o programa fomentará avaliações externas ao término do ciclo de alfabetização e ensino fundamental I para acompanhar ano a ano a evolução da aprendizagem dos estudantes da rede municipal.

Também haverá indicadores de processo, em relação às ações determinantes para o sucesso da aprendizagem:

- Formação de professores e de coordenadores pedagógicos.
- Formação de gestores municipais.
- Reordenamento da rede.
- Cumprimento do calendário letivo.
- Implantação de acompanhamento às escolas.
- Incentivos a escolas atrelados ao alcance das metas.

João Pessoa, 28 de maio de 2019.

Associação Bem Comum

APROVAÇÃO DO MUNICÍPIO:

Aprovado em ____/____/____,

APÊNDICES

APÊNDICE - A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Baseado nas diretrizes contidas na resolução CNS nº466/2012, MS.

Prezado (a) Professor (a)

Esta pesquisa é intitulada: “**PROGRAMA “EDUCAR PRA VALER”**”: **EM TEMPOS DE NEOLIBERALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO**” e está sendo desenvolvida pelo pesquisador **José Aclecio Dantas**, do Curso de Pós graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do (a) Prof(a) Dr^a Ana Cláudia da Silva Rodrigues.

O objetivo do estudo é analisar as relações que se estabelecem entre a implementação do programa “Educar pra Valer” nas escolas municipais de João Pessoa e o Neoliberalismo. Por isso, pretendemos descrever os processos de implementação do Programa “Educar pra Valer” na Rede municipal de Educação de João Pessoa em 2019; descrever a organização, as parcerias estabelecidas e os objetivos do programa “Educar pra Valer” no município de João Pessoa; e analisar os elementos ideológicos e políticos estabelecidos na mediação entre o Neoliberalismo e essa política educacional.

A finalidade deste trabalho é contribuir para os estudos sobre as políticas educacionais que são implementadas nas redes de educação municipais como estratégias para a elevação da qualidade na educação pública e da aprendizagem dos alunos, procurando analisá-las não apenas por suas características técnicas, mas também, por suas implicações políticas, econômicas, culturais e sociais que afetam de alguma forma os níveis de aprendizagem das crianças. Estudos dessa natureza podem ajudar a sociedade a pensar melhor que tipo de educação necessitamos para formar um cidadão do futuro mais conectado com sua própria realidade local.

Assim, solicitamos a sua colaboração na participação desta pesquisa anônima através do preenchimento de um questionário on-line com **14 perguntas** que abordam a sua prática docente em sala de aula durante a implementação do Programa “Educar pra Valer” em sua escola. Também solicitamos sua autorização

para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome e o de sua Escola serão mantidos em sigilo absoluto. Ao final de todas as etapas da pesquisa você poderá ter acesso a todos os resultados e análises realizadas.

Informamos que sua participação nesta pesquisa pode trazer possíveis desconfortos em responder algumas perguntas que você possa interpretar como inconvenientes neste momento. Nestes casos, orientamos que deixe a pergunta sem resposta. A pesquisa não tem o intuito de denegrir a imagem de nenhuma instituição ou pessoa pública ou privada, e para isso estará cercada de todos os cuidados, principalmente no processo de escrita, evitando interpretações que possam direcionar para o entendimento errôneos dos pressupostos teóricos e críticas esboçadas nela.

Quanto a outros possíveis riscos em participar de uma pesquisa que utiliza recursos dos ambientes virtuais, é o risco inerente a qualquer acesso à internet, e para minimizar esses riscos utilizamos plataformas socialmente conhecidas, como o Google Forms, Planilhas e Docs.

Essa pesquisa não trará benefícios materiais aos voluntários ou escola, mas propiciará um momento de reflexão que poderá despertar interesses subjetivos para o aprofundamento teórico nos temas abordados pela pesquisa

Esclarecemos que sua participação neste estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum ônus. O pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Caso concorde com os termos desse REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - RCLE, é só clicar no ícone “Avançar” e assim terá acesso às perguntas do questionário. Caso não concorde com esses termos, sua negativa será confirmada com o clique em “Fechar”, fechando o questionário, assim, nenhuma informação de seu acesso será registrada. Você ainda poderá fotografar, imprimir ou salvar a (s) página (s) deste RCLE e das partes posteriores da pesquisa no seu equipamento. Caso aceite participar de toda pesquisa, ao final após enviar as informações você receberá um e-mail contendo esse RCLE e todas suas respostas inseridas.

A pesquisa irá garantir o respeito e sua autonomia na decisão pela participação no processo. Por isso, você poderá desistir de sua participação a qualquer momento do preenchimento do questionário, sem nenhum ônus ou registro, podendo simplesmente fechar a janela do navegador para desistir da participação na pesquisa, pois o registro de sua participação só ocorrerá com o término do preenchimento de todo o questionário e com o clique no ícone de “enviar respostas”, o que confirmaria sua participação e enviaria as respostas ao participante e ao pesquisador. No entanto, informamos que não será possível a retirada de suas respostas do banco de dados, depois do envio final, uma vez que o questionário é anônimo.

Assim,

Considerando, que fui informado (a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento. Assim, declaro meu consentimento ao clicar no ícone “avançar”.

Contato com o pesquisador responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o pesquisador José Aclécio Dantas, Telefone: (081) 99754.0585 ou para o Comitê de Ética do Hospital Universitário Lauro Wanderley -Endereço: Hospital Universitário Lauro Wanderley-HULW – 2º andar. Cidade Universitária. Bairro: Castelo Branco – João Pessoa - PB. CEP: 58059-900. E-mail: comitedeetica@hulw.ufpb.br Campus I – Fone: 3216.7964

APÊNDICE – B**QUESTIONÁRIO.****PERFIL
PROFISSIONAL**

Prezado (a) Professor (a)
Após ter assinado o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pedimos que responda as questões abaixo. Caso alguma pergunta traga-lhe algum desconforto, orientamos que deixe a pergunta em Branco.
Lembramos que sua participação nessa pesquisa é anônima.

1. 1. Qual o nível de sua escolaridade?

Marcar apenas uma oval.

- Normal Médio (magistério)
- Ensino Médio
- Graduação em pedagogia
- Graduação: outras licenciaturas
- Graduação em outras áreas
- Especialização em Educação
- Especialização em outras áreas
- Mestrado em Educação
- Mestrado em Educação em outras áreas
- Doutorado em Educação
- Doutorado em outras áreas

2. 2. Qual sua faixa etária?

Marcar apenas uma oval.

- 18 à 20 anos
- 21 à 30 anos
- 31 à 40 anos
- 41 à 50 anos
- 51 à 60 anos
- 61 anos em diante

3. 3. Qual seu vínculo de trabalho docente?

Marcar apenas uma oval.

- Contrato temporário (PS – Prestador de serviços – 01 turma)
 Efetivo (concurado) – 01 matrícula
 Contrato temporário (PS – Prestador de serviços - 02 turmas)
 Efetivo (concurado) – 02 matrículas

PERFIL PEDAGOGICO

4. 4. Antes da implementação do programa “Educar pra valer” você costumava adotar rotinas diárias em sua turma?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 às vezes
 Outro: _____

5. 5. Quais eram as principais atividades pedagógicas (rotinas pedagógicas) em sua sala de aula antes da implementação do programa “Educar pra valer”?

O PROGRAMA

6. 6. Quando o programa “Educar pra valer” foi implementado em Abril/ 2019, você já tinha terminado o diagnóstico inicial da turma e construído o plano anual de ensino e o planejamento bimestral?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 em parte
 Outro: _____

7. 7. Quando o programa “Educar pra valer” foi implementado em 2019, na rede municipal de Educação em João Pessoa, estipulava a adoção de uma rotina diária padronizada para todas as turmas. Você adotou as rotinas diárias padronizadas como sugeridas pelo programa em sua turma?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- em parte
- Fiz adaptações para se ajustar a realidade da minha turma
- Outro: _____

8. 8. Se sua resposta anterior (questão 8) foi “sim”, por quais razões você adotou a rotina padronizada diária sugerida pelo programa em sua turma?

9. 9. Se sua resposta na questão 8 foi “não”, em “parte” ou “fiz adaptações”, por quais razões você não adotou, ou apenas adotou em parte a rotina padronizada diária sugerida pelo programa em sua turma?

ESTRATEGIAS DO PROGRAMA

10. 10. O Educar Pra Valer é um programa que oferece apoio técnico para melhorar a qualidade da educação pública. Na sua opinião, o que é "qualidade da educação pública"?

11. 11. Na sua opinião, o programa Educar pra valer ajudou a melhorar a "qualidade da educação pública" ?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outro: _____

12. 12. Pra você, quais são as principais estratégias adotadas pelo programa "Educar pra valer" para alcançar a melhoria da qualidade da educação?

13. 13. Quais mudanças ocorreram em seu fazer pedagógico diário em sala de aula depois que o programa " Educar pra valer" foi implementado em sua turma?

14. 14. Pelo Programa (baseado no SAEB) os alunos devem ser avaliados por competências e habilidades contidas em avaliações padronizadas para todas as regiões do Brasil. Avaliações que são sintetizadas em um índice IDEB (nota). Então, pra você o aumento dessa nota reflete a "melhoria da qualidade da educação pública?"

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Em parte
- Outro: _____

AGRADECEMOS POR SUA PARTICIPAÇÃO !

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários