

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**RUY BARBOZA DE OLIVEIRA JÚNIOR**

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO SEGUNDO MANDATO DO GOVERNO  
PAULO HARTUNG E SEUS IMPACTOS NO TRABALHO DOCENTE**

**VITÓRIA**

2013

RUY BARBOZA DE OLIVEIRA JÚNIOR

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO SEGUNDO MANDATO DO GOVERNO  
PAULO HARTUNG E SEUS IMPACTOS NO TRABALHO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa História, Política, Sociedade e Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eliza Bartolozzi Ferreira.

VITÓRIA

2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Setorial de Educação,  
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

Oliveira Júnior, Ruy Barboza de, 1980-

O48p      As políticas educacionais do segundo mandato do governo Paulo Hartung e seus impactos no trabalho docente / Ruy Barboza de Oliveira Júnior. – 2013.

148 f. : il.

Orientador: Eliza Bartolozzi Ferreira.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Educação e Estado. 2. Educação – Espírito Santo (Estado) – História. 3. Escolas – Espírito Santo (Estado) - Descentralização. 4. Professores - Legislação. I. Ferreira, Eliza Bartolozzi, 1961-. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

---

**RUY BARBOZA DE OLIVEIRA JÚNIOR**

# **AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO SEGUNDO MANDATO DO GOVERNO PAULO HARTUNG E SEUS IMPACTOS NO TRABALHO DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa História, Política, Sociedade e Políticas Educacionais.

Aprovada em:

## **COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> Eliza Bartolozzi Ferreira**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**  
**(orientadora)**

---

**Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> Edna Castro Oliveira**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**

---

**Prof<sup>a</sup>Dr<sup>a</sup> Valdete Côco**  
**Universidade Federal do Espírito Santo**

---

**Prof.Dr Gaudêncio Frigotto**  
**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, Cristo Jesus, amado, Senhor de todas as coisas.

Por que eu estou bem certo de que nem a morte, nem a vida, nem os anjos, nem os principados, nem as coisas do presente, nem do provir, nem os poderes, nem a altura, nem a profundidade, nem qualquer outra criatura poderá separar-nos do amor de Deus, que está em Cristo Jesus, nosso Senhor. Rm 8:38-39

Pela admirável capacidade teórica, pelo misto de compreensão e cobrança que foram fundamentais para este trabalho, à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliza Bartolozzi Ferreira.

À minha família: minha esposa, Kelly Lucas Silva de Oliveira, companheira de alegrias e desafios, de inspirações e aspirações, com qual compartilho pensamentos, sentimentos e desejos. Aos meus lindos filhos, Pétala, Juan e Miguel.

À minha querida mãe, Marlúcia Helena Garcia, por tudo que representa em minha vida, sua história de lutas e sacrifícios em prol de seus filhos.

Às minhas irmãs Paula Regina Barboza de Oliveira e Sandra Regina Barboza de Oliveira e ao meu irmão Kleisson de Oliveira Conceição. Aos sobrinhos, Lucca, Íris, Isaiah e Nikolas, Kleverson e Kelwin.

Às Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edna Castro Oliveira e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Valdete Côco por fazerem parte das bancas de qualificação e defesa pelas importantes contribuições a esta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto pela disponibilidade, pela participação na Banca de Defesa e pela destacada contribuição acadêmica à educação brasileira.

Aos meus alunos, motivo de reflexão, busca e aprendizado.

Aos colegas Wagner Fogos, Marta Silva, Merielle Machado, Sharlene Mizzette, Wagner Braga, Sayonara Paris, Claudio Roberto, Ludmila Rangel, Rodrigo Bravim, Ondina Rodrigues, Katiuce Binda, Leonara Marcolano, Weskley Gama, Uilha Batista, Diego Dagman, Valdir, Claudia Premoli, Luciano Vieira, Maria Alochio, Vinicius Silverol, Sheila Sampaio, Thiago Tenório, Valeska Bragança, Reinaldo Lacerda, Dani Menegatti, Leonardo Martins. E outros mais, obrigado Elza Lemos!!!

Aos professores do PPGE UFES, pelo conhecimento, pelas aulas, por dividirem conosco no processo de ensino-aprendizagem.

Ao meu colaborador e amigo, Wyucler Rodrigues.

À Alberto Tadeu Cardoso Guerzet e Gustavo de Biase, pelo sonho da construção de uma sociedade de justiça e igualdade.

Aos camaradas: Ronaldo Cassundé, Ronaldi Gobbi, Saint Clair, Eric Rodrigues, Bruno Leonardo, Nilson Aliprandi, Walmir Junior, Laís de Biase, Josimar Nunes, Haphaell Gómez, Paulinha Fagundes, Wellerson Sagui, Mc Tim, Clevinho Venâncio, Marcelo Paranhos, Richard Devos, Filipe Campos, Thallisson Almeida, Wisnton Spanhol, Marcos Djavan, Rafael Madeira, Alex Santos, Jurema Herlaine, Luiz Claudio Kleaim, Valdinei Tavares, Andressa Takao, Bruna Dantas, Guilherme Souza, Breno Dantas, Vania Caus, Charlye Herzog, Carol Lyra, Roberto Beling, Roberto Martins, Vitor Valentim, Debora Mendonça, Walter Conde, deputada Janira Rocha.

À Vinicius Rolim, Gleyziane, Geovani Lima, Marilson, Kellisson, Romulo Lima, Rafael de Biase, Ivan, Tamirinha, Jackeline Messias, Daniel Rios, Pablo, André Santos, Luisinho, Alair, Lorraine, Andrew, Gleidson, Carlos Magno, Rodrigo Rocha, Lege, Alexandre Cal, Islan, Maykon de Jesus, Aguiberto, Wilker, Washigton, Marineide, Wagner Lima, Davi Batista, Paulo Grgório, Junior Lima, Gabriela Guimarães, Erica Lemos, Ramon Rolin, Roberta Rolin, Mayara Cassimiro, Mariana Coelho, Danilo Bicalho, Darlete, Tayomara, Ronald,

Ao líder Eduardo Almeida e família.

Ao pastor Rogério Cascão e família.

Aos funcionários do PPGE/UFES, sempre prontos a ajudar.

As escolas e aos trabalhadores docentes, colegas de luta e profissão.

Sinceramente, a todos que passaram e passarão em minha vida, dos quais tentarei, compartilhar o meu melhor e buscar de todos. Obrigado!!!

A presente dissertação tem como objetivo refletir sobre os impactos das políticas educacionais do segundo mandato Governo Paulo Hartung junto ao trabalho docente da rede estadual capixaba. As políticas estão situadas entre os anos de 2006-2010 e compreendem o processo de reorganização do projeto da educação pública da rede estadual de ensino, instalado no período de pós reforma do Estado mínimo, em que se restabelece no Espírito Santo, o contrato da função social da escola e impõe uma nova relação entre governo, sociedade e profissionais da educação. O argumento desenvolvido é que este processo político gerou uma nova formatação do trabalho docente em no Espírito Santo. A pesquisa foi realizada a partir da análise bibliográfica de autores clássicos da sociologia e da política, além de leitura da bibliografia nacional de importantes professores do campo da educação brasileira. E, ademais, a revisão bibliográfica se pautou nos autores referências no trabalho docente, que integram o campo das políticas educacionais no Brasil, do Grupo de Estudo Sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/UFMG), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ANPED, no Núcleo de Estudos e Pesquisas Educacionais (NEPE/UFES) que compõem o quadro teórico da presente pesquisa. Na análise documental, foi selecionado os projetos de lei e portarias que regulam o sistema de educação da rede estadual de ensino do Espírito Santo de maior relevância, a lei subsídio do magistério estadual (Lei complementar nº 428 de 18 de Dezembro de 2007), o currículo básico comum, a implementação do sistema estadual de avaliação em larga escala, através do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – PAEBES, do Índice de Desenvolvimento Escolar, do bônus desempenho (Lei Complementar nº 504 de 23 de Novembro de 2009). Na análise quantitativa analisou-se os dados do *survey* referentes a Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo, aplicado na pesquisa “O trabalho docente na Educação Básica no Brasil”, realizada com a coordenação do Gestrado e do NEPE. O presente trabalho compreende que os anos de 2006-2010 trata do período histórico sob o qual se realizou uma nova regulação do trabalho docente, com o agravamento de sua precarização, em que se predominou o ápice do projeto gerencial tecnocrático na rede estadual de ensino do ES, sob a base das noções do produtivismo, desempenho, eficiência e eficácia.

Palavras-chaves: Educação e Estado. Escolas - Descentralização - Espírito Santo (ES). Professores - Legislação. Educação - Espírito Santo (Estado) - História. Educação e Estado.



## **ABSTRACT**

This dissertation aims to discuss the impact of educational policies implemented by Paulo Hartung Government during his second term, specifically the teaching policies situated between the years 2006-2010. These policies included the reorganization of the entire state public system, initially installed during the post reform of the minimal state (Estado Mínimo), in which the school social function contract is restored. It also imposed a new relationship between government, society and education professionals, generating a new teaching format in the State of Espírito Santo. This research was conducted based on literary reviews of classical authors in the field of sociology, political sciences, education and historiography. In addition to the classical authors, this work also includes current authors, professionals and professors who are leading national references in the field of educational teaching policies in Brazil. It also includes some research groups such as the Study Group on Education Policy and Docent work (GESTRADO / UFMG), the National Association of Graduate Studies and Research in Education (ANPED), part of the research group in Educational Studies (NEPE / UFES) that comprises the theoretical framework on this research. For the document analysis were selected laws and ordinances considered to be of greatest importance. These laws and ordinances regulates the state schools educational system, some of them are: the government funding law (Complementary Law No. 428 of December 18, 2007), the core curriculum implementation and assessment ordinances, implemented on a large scale through the State Program of Basic Education Assessment of the state of Espírito Santo - (PAEBES), the Development School Index, and the performance bonuses (Complementary Law No. 504 of November 23, 2009). In the quantitative analysis was used the data collected in the Espírito Santo State Schools through a Survey conducted, entitled "The docent work in the primary and secondary Educational system in Brazil" – coordinated by Gestrado and NEPE. Finally, this work investigates a historical period from 2006 to 2010 in which the whole educational system became precarious due to the new set of regulations and policies implemented. This new technocratic and managerial project established and disseminated itself based on the notions of productivity, performance and efficiency.

**Keywords:** Educational Policies. Schools - Decentralization – Espírito Santo (ES). Teachers – Legislation. Education- Espírito Santo (State) – History. Education and State.

## **LISTA DE SIGLAS**

ALCA – Área de Livre Comércio das Américas

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Art. - Artigo

BANESTES – Banco do Estado do Espírito Santo

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BNDES – Banco Nacional do Desenvolvimento

CBC – Currículo Básico Comum

CEFET's – Centros Federais de Educação Tecnológica

CEPAL - Comissão Econômica para América Latina e Caribe

CESAN – Companhia Espírito Santense de Saneamento

CF – Constituição Federal

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CST – Companhia Siderúrgica de Tubarão

CVRD – Companhia Vale do Rio Doce

DCN's – Diretrizes Curriculares Nacionais

EAD – Ensino á distância

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

ES – Espírito Santo

EUA – Estados Unidos da América

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDAP – Fundo de Desenvolvimento das Atividades Portuárias

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GATT – General Agreement on Tariffs and Trade

GESTRADO - Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente

GP'S – Grandes Projetos

IDE – Índice de Desenvolvimento da Educação do Espírito Santo

IDEB - Índice de Desenvolvimento do Município

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

NEPE – Núcleo de Estudos e Pesquisas Educacionais

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC – Organização Mundial do Comércio

OTAN – Organização do Tratado do Atlântico Norte

PAEBES – Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo

PAN – Partido dos Aposentados da Nação

PAR – Plano de Ações Articuladas

PCdoB – Partido Comunista do Brasil

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PDT – Partido Democrático Trabalhista

PFL – Partido da Frente Liberal

PH – Paulo Hartung

PHS – Partido Humanista Social

PIB – Produto Interno Bruto

PL – Partido Liberal

PL – Projeto de lei

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PMN – Partido da Mobilização Nacional

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação

PPGHIS – Programa de Pós-graduação em História

PPS – Partido Popular Socialista

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PRONA – Partido de Reedificação da Ordem Nacional

PROUNI – Programa Universidade Para Todos

PRP – Partido Republicano Progressista

PSB – Partido Socialista Brasileiro

PSC – Partido Social- Cristão

PSD – Partido Social Democrático

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PSL – Partido Social Liberal

PT – Partido dos Trabalhadores

PTdoB – Partido Trabalhista do Brasil

PV – Partido Verde

SEDU – Secretaria Estadual de Educação

SEME – Secretaria Municipal de Educação

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

SINDIEX – Sindicato das Indústrias Exportadoras

SRE´s – Superintendências Regionais de Educação

TCES – Tribunal de Contas do Espírito Santo

TDEBB – Trabalho Docente na Educação Básica do Brasil

TIC´s – Tecnologias de Informação e Comunicação

TLC – Tratado de Livre Comércio

UE – União Européia

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

URSS – União das República Socialistas Soviéticas

## **LISTA DE GRÁFICOS**

|            |                                                                                     |     |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 1  | Comparativo da projeção do IDEB e o índice alcançado- 1º a 5º ano                   | 89  |
| Gráfico 2  | Gráfico comparativo da projeção do IDEB e o índice alcançado – 6º a 9º ano          | 89  |
| Gráfico 3  | Gráfico comparativo da projeção do IDEB e o índice alcançado- Ensino Médio          | 90  |
| Gráfico 4  | Nível De Escolaridade dos docentes                                                  | 112 |
| Gráfico 5  | Sentimento em relação ao domínio dos conteúdos no início das atividades na educação | 112 |
| Gráfico 6  | Sentimento em relação a equipe/colaboração no início das atividades na educação     | 114 |
| Gráfico 7  | Domínio dos aspectos administrativos no início das atividades na educação           | 114 |
| Gráfico 8  | Sentimento em relação ao planejamento das atividades na educação                    | 115 |
| Gráfico 9  | Manejo das disciplinas no início das atividades na educação                         | 117 |
| Gráfico 10 | Utilização de novas tecnologias no início das atividades na educação                | 118 |
| Gráfico 11 | Docentes concursados na rede estadual de ensino                                     | 119 |
| Gráfico 12 | Tipo de vínculo ou contrato de trabalho com a unidade educacional                   | 120 |
| Gráfico 13 | Docente contemplado em plano de cargos e salários                                   | 121 |
| Gráfico 14 | Primeiro aspecto mais valorizado em plano de cargos e salários                      | 121 |
| Gráfico 15 | Segundo aspecto mais valorizado em plano de cargos e salários                       | 122 |
| Gráfico 16 | Docentes filiados ao Sindicato                                                      | 123 |
| Gráfico 17 | Docentes frustrados com o trabalho                                                  | 124 |
| Gráfico 18 | Sentimento de contribuição na educação                                              | 124 |
| Gráfico 19 | Vontade de parar de trabalhar na educação                                           | 125 |
| Gráfico 20 | Maior supervisão/controle das atividades                                            | 126 |
| Gráfico 21 | Sentimento de insatisfação no trabalho da educação                                  | 126 |
| Gráfico 22 | Aumento das exigências em relação ao desempenho dos alunos                          | 127 |
| Gráfico 23 | Tempo de almoço                                                                     | 128 |
| Gráfico 24 | Frequência com que leva atividades para casa                                        | 128 |
| Gráfico 25 | Aumento do número de alunos/crianças em sua(s) turmas(s)                            | 129 |
| Gráfico 26 | Ampliação da jornada de trabalho                                                    | 129 |
| Gráfico 27 | Trabalho eficiente se planejado e executado em condições mais favoráveis            | 130 |
| Gráfico 28 | do coletivo dos docentes no planejamento dos trabalhos                              | 131 |
| Gráfico 29 | Frequência em que realiza discussão sobre o projeto pedagógico da                   | 132 |

|            |                                                                                             |     |
|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
|            | escola                                                                                      |     |
| Gráfico 30 | Tempo dedicado da direção da unidade resolvendo problemas administrativos                   | 132 |
| Gráfico 31 | Trabalho dos professores ser avaliado ou não                                                | 134 |
| Gráfico 32 | Dever da administração/direção da unidade educacional em avaliar o trabalho dos professores | 134 |
| Gráfico 33 | Dever dos colegas/pares em avaliar o trabalho dos professores                               | 135 |
| Gráfico 34 | Fonte de cobranças em relação ao trabalho realizado                                         | 136 |
| Gráfico 35 | Grau de controle sobre a organização do tempo de trabalho                                   | 136 |
| Gráfico 36 | Índice de melhoria nas condições de trabalho nos últimos anos                               | 137 |

## SUMÁRIO

|                                                                |           |
|----------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                        | <b>18</b> |
| <b>CAPÍTULO 1 – O ESTADO, A ECONOMIA EA EDUCAÇÃO NO SÉCULO</b> | <b>25</b> |



**XX**

|     |                                                                     |    |
|-----|---------------------------------------------------------------------|----|
| 1.1 | O ESTADO E A SOCIEDADE CIVIL .....                                  | 25 |
| 1.2 | OS MODELOS ECONÔMICOS E OS EVENTOS HISTÓRICOS DO<br>SÉCULO XX ..... | 30 |
| 1.3 | A GLOBALIZAÇÃO E O CONSENSO DE WASHINGTON .....                     | 39 |
| 1.4 | A REFORMA EDUCACIONAL DA DÉCADA DE 90 .....                         | 44 |
| 1.5 | AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO GOVERNO LULA .....                     | 52 |

**CAPÍTULO 2 - AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO SEGUNDO**

|                                               |                                                                                      |           |
|-----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>MANDATO DO GOVERNO PAULO HARTUNG .....</b> |                                                                                      | <b>58</b> |
| 2.1                                           | O ESPÍRITO SANTO E O MODELO DE DESENVOLVIMENTO DO<br>ECONÔMICO DO FIM DO SÉCULO..... | 59        |
| 2.2                                           | A CRISE POLÍTICA E INSTITUCIONAL DO ESPÍRITO SANTO .....                             | 62        |
| 2.3                                           | AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA DÉCADA DE 90 NO ES .....                                | 74        |
| 2.4                                           | PRIMEIRO GOVERNO PAULO HARTUNG: O PLANEJAMENTO DA<br>READEQUAÇÃO TECNOCRÁTICA .....  | 77        |
| 2.5                                           | A HORA E A VEZ DA EDUCAÇÃO NA READEQUAÇÃO<br>TECNOCRÁTICA DO ESPÍRITO SANTO .....    | 82        |
| 2.6                                           | AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO GOVERNO PAULO HARTUNG.....                              | 90        |

**CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E IMPACTOS NO TRABALHO DOCENTE NO**

|                                    |                                                                                                                                    |            |
|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>CONTEXTO DAS REFORMAS .....</b> |                                                                                                                                    | <b>98</b>  |
| 3.1                                | A CONTEXTUALIZAÇÃO DO MÉTODO .....                                                                                                 | 99         |
| 3.2                                | AS CATEGORIAS DO MUNDO TRABALHO .....                                                                                              | 102        |
| 3.3                                | AS CONCEPÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL .....                                                                                  | 105        |
| 3.4                                | A IDENTIDADE E O PERFIL DOS TRABALHADORES DOCENTES DA<br>REDE DE ENSINO ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO – NOTAS SOBRE<br>O PERFIL ..... | 107        |
| 3.5                                | OS ASPECTOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DO<br>ESPÍRITO SANTO .....                                                        | 111        |
| 3.6                                | AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NO ESPÍRITO SANTO .....                                                                           | 119        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  |                                                                                                                                    | <b>139</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>           |                                                                                                                                    | <b>143</b> |

## INTRODUÇÃO

A presente dissertação busca compreender e problematizar as condições do trabalho docente da rede estadual de ensino do Espírito Santo no contexto das políticas públicas educacionais desenvolvidas no estado no período de 2006-2010, período que se refere ao segundo mandato do governo Paulo Hartung.

Os contornos das reformas educacionais implementadas a partir da década de 1990 consolidaram, no Brasil, as concepções que defendem o predomínio da gerência, da técnica, da mensuração e da eficiência e eficácia sob o fazer pedagógico. Essa concepção teve como característica a intensificação do trabalho, a descentralização da gestão educacional e escolar, com a adoção de novas formas de regulação observadas nos estudos e pesquisas aqui discutidos.

Expressão desse contexto político e histórico, o segundo mandato do governo Paulo Hartung elabora o “Plano Estratégico Nova Escola”, referenciado no “Plano de Desenvolvimento Espírito Santo – 2025”, nas “Diretrizes Estratégicas 2007 – 2010”, abarcando um conjunto das políticas educacionais que são apresentadas, muitas vezes, separadas do contexto histórico, de suas ideologias predominantes e do complexo de relações sociais em que estão materializadas.

Sob a bandeira da **qualidade** foi instaurada uma nova legislação para regulamentação do sistema estadual de educação; houve a substituição do plano de cargos e salários por uma nova ordem de remuneração do magistério conhecida como subsídio (Lei complementar nº 428, de 17 de dezembro de 2007); o estabelecimento do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – PAEBES; implementado o novo currículo básico comum (Portaria nº 143-R, de 17 de novembro de 2009) baseado nas noções de competências e habilidades; instaurado o IDE – Índice de Desenvolvimento da Educação (Lei Complementar nº 504 de 23 de Novembro de 2009) associado à bonificação por desempenho, além de outras medidas coerentes com a perspectivas das políticas de cunho neoliberal.

Esse projeto, discutido e debatido com os setores que se denominam da agenda 2025, inspirado e impulsionado pelas reformas do governo FHC e políticas educacionais do governo Lula, impõe um conjunto de transformações que impactam no conjunto da educação e em particular, nas relações do trabalho docente. Entretanto, está revestido por uma concepção de neutralidade e objetividade a-histórica que estabelece uma compreensão comum dessa realidade, o que torna *mister* uma reflexão empírica, histórica e material acerca desses processos. Evidencia, então, a necessidade da pesquisa sobre quais impactos geram esse receituário ao trabalho docente na rede de ensino do Espírito Santo, que efeitos têm essas políticas na comumente chamada qualidade de ensino e como se articulam essas políticas educacionais.

O estudo de tais interrogações é necessário, já que a reflexão acadêmica possibilita a contraposição e problematização das políticas adotadas, o que é de notório interesse público e teórico. Trata-se ainda, de uma temática pouco estudada no Espírito Santo, não só em relação ao objeto de estudo, políticas educacionais do segundo mandato do governo Paulo Hartung, por ser muito recente, mas pela ainda escassa produção teórica referente ao trabalho docente no ES, verificada em revisão bibliográfica.

Cabe aqui ressaltar, que a presente dissertação é desdobramento da pesquisa intitulada “Trabalho docente na educação básica no Brasil”, finalizada em dezembro do ano de 2009, coordenada nacionalmente pela professora doutora Dalila Andrade Oliveira e, em nível estadual, pelo Núcleo Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais da Universidade Federal do Espírito Santo (NEPE UFES), coordenado pela professora doutora Eliza Bartolozzi Ferreira, que representam importantes instrumentos na consecução da produção acadêmica necessária pela demanda apresentada pelos desafios educacionais.

O recorte do período histórico utilizado é organizado a partir da premissa de que, após o processo histórico de adoção da reforma da educação observada no Brasil na década de 1990 e do quadro de superação da crise político institucional que tem como marca a eleição do governador Paulo Hartung, é no segundo mandato do citado governo, que se tem condensado a rearticulação dos interesses dos grandes grupos econômicos do Espírito Santo, levando-se em consideração as novas orientações nacionais e a conjuntura específica do Espírito Santo na implementação do processo de liberalização do Estado realizada no período anterior.

O presente trabalho objetiva investigar as políticas educacionais do segundo mandato do governo Paulo Hartung (2006 – 2010) e seus impactos no trabalho docente. De forma específica, o objetivo é compreender e analisar a política de avaliação, bem como, o conjunto de transformações ocorridas, neste último período, na organização da carreira dos profissionais de educação que compõem a rede estadual de educação do Espírito Santo.

Dada as limitações do presente trabalho e do conjunto de políticas educacionais que compõem o objeto de estudo, tem-se como foco a compreensão dos impactos relacionados, mais diretamente, pelas transformações ocorridas através da promulgação da lei do subsídio do magistério estadual, da adoção do PAEBES e do Bônus Desempenho, tendo como compreensão de que essas políticas são eixos do objeto de estudo e se relacionam de forma mais significativa com a conformação do trabalho docente. As demais políticas também são observadas, entendidas como parte do quadro de análise estudado.

Tem-se como hipóteses de que foi no contexto do segundo governo Paulo Hartung (2006-2010) que as políticas educacionais de cunho neoliberal tiveram sua maior expressão. Tais políticas produziram os impactos de intensificação no trabalho docente no Espírito Santo, desestruturou a carreira, através do desmonte do Plano de Cargos e Salários, instituiu novas atribuições ao profissional docente, estabeleceu a lógica privada na educação pública do Espírito Santo a partir das noções de produtivismo, da busca de resultados e mensuração de

desempenho, atrelado à remuneração. Supõe que as novas formas de regulação do trabalho promovem a diminuição de possibilidades desenvolvidas pelo trabalhador docente e que todo esse processo representa a submissão do direito à educação básica do Espírito Santo à reorientação do bloco econômico do Estado ocorrida no período.

Em primeira análise, a dissertação “As políticas educacionais do segundo mandato do governo Paulo Hartung e seus impactos no trabalho docente” está inscrita dentro do campo da política educacional. Isso significa dizer que compõe um quadro teórico de transversalidade por um conjunto de conhecimentos sociais, característica própria tanto do campo da política quanto do campo da educação. Como desafio, dentro da noção de ciência, vive-se em um período de intenso debate sobre seus limites e paradigmas, seu valor social. O presente trabalho tem como premissa não só a reafirmação da necessidade de produção do conhecimento sistematizado pelas possibilidades históricas, empíricas e materiais, como também verifica a necessidade de problematizar tanto as concepções que defendem a perspectiva objetiva de verdade universal, quanto as que consideram o conjunto de possibilidades interpretativas da realidade uma relação discursiva horizontalizada. Essa análise segue a crítica da concepção positiva de ciência.

Todo avanço legítimo tem de ser ajustável *no interior* dos parâmetros estruturais de tais injunções, e tudo o que se encontra fora deles, ou que aponta para além deles, ou que se aponta para além deles, *ipso facto* permanece conceitualmente oculto do horizonte intelectual burguês, já que não pode ser encaixado nas *premissas materiais* da sociedade dada. E, uma vez que as práticas produtivas dominantes estão ligadas de modo indissolúvel às práticas das ciências naturais sob o domínio da lógica do capital, os interesses materiais do valor de troca autoexpansível e os interesses ideológicos de definição do “avanço social” segundo seus critérios necessariamente coincidem, reduzindo o crucial conceito de *controle social à conformidade* aos pressupostos estruturais e aos imperativos da ordem estabelecida” (MÉSZÁROS, 2009, p.25).

O referenciamento teórico do presente trabalho tem ainda o desafio de contribuir para desmitificação da concepção que defende a adoção das políticas públicas dissociadas de seu contexto histórico e de suas motivações materiais, o que não é, então, somente para melhor definição de espectro da pesquisa. A mesma necessidade de desmitificação é observada ao conjunto de proposições da chamada agenda pós-moderna que desqualifica a ciência como

processo de construção de conhecimento representativo da verdade e, portanto, possibilitador do norteamento da organização social. Isso porque é preciso reafirmar a necessidade ética, política, histórica e material de defesa dos setores explorados e marginalizados. É necessário reafirmar a denúncia em torno da destruição do planeta, da não resolução dos problemas básicos da humanidade, da busca por uma construção civilizatória diferenciada. Epistemologicamente falando, é necessário reafirmar que, o campo crítico da ciência moderna não tem como concepção de ciência a consecução da verdade universal, e sim o estabelecimento de procedimentos metodológicos determinados socialmente. Isto é, produzido historicamente pela humanidade.

O discurso de Marx está relacionado à apreensão dialética da articulação concreta do *ser social* em sua “*contraditoriedade intrínseca*”. É isto que ele deseja “compreender” de modo socialmente significativo e também praticamente eficaz. Apenas as determinações concretas do ser social, manifestadas nas circunstâncias históricas prevaletentes sob a forma de forças sociais antagonicamente opostas (e não de significados típicos ideais” desincorporados), podem apresentar a solução prática também para os dilemas aparentemente insolúveis e para os mistérios dos pontos de vistas sociais mutuamente opostos, isto é, o ponto de vista do capital (ou o ponto de vista da “economia política”) colocado em contraposição ao “ponto de vista do trabalho”. A oposição inconciliável entre esses dois pontos de vista corresponde, na opinião de Marx, à cisão histórica contingente mas muito real no próprio ser social, revelando no antagonismo fundamental dos principais agentes sociais a “contrariedade intrínseca da base secular” da sociedade capitalista como modo de produção e de reprodução social. Por isso, o “ponto de vista da humanidade social” – que antecipa a resolução desse antagonismo – não pode ser formulado como um empreendimento intensamente prático, que busca a verdade, isto é, a prova “da realidade e do poder de seu pensamento, a prova de que seu pensamento é deste mundo”. (MÉSZÁROS, 2009, p.461).

Então, é na defesa de uma “ciência mundana”, marcada pelos limites históricos e materiais que o presente trabalho se referencia.

Esta dissertação é composta dos seguintes eixos metodológicos: Revisão de literatura, definição do referencial teórico, levantamento e análise documental e análise dos dados referentes aos profissionais docentes da rede estadual de educação, obtidos no *survey* da pesquisa “Trabalho docente na educação básica no Brasil”.

Do resultado da revisão de literatura, dentro do PPGE aproximam-se as dissertações “O Público e o Privado no Ensino Superior do Estado do Espírito Santo.”, 2008, de Daniel Barboza Nascimento e “As políticas públicas de valorização do trabalho docente na rede de

ensino da Serra/ES: a produção de efeitos no “chão da escola” (de que valor se trata?)”, 2009, de Marcos Gonçalves Queiroz. Foram observados ainda, dentro do processo de revisão literária, os trabalhos do PPGHIS UFES: “A Vitória de Albuíno Campanhas Modernizadas no Brasil e no Espírito Santo” de Ronaldo Luiz Cassundé e “Desempenho político-eleitoral do Partido dos Trabalhadores, no Espírito Santo, nas eleições de 1982 a 2002” de Ueber José de Oliveira” ambos defendidos em 2008.

Nascimento (2008) faz um importante levantamento teórico sobre a relação entre o público e o privado e sua relação com as políticas públicas da educação no período da década de 90. Que ao ser analisado como categorias na educação é visto que perpassa pelo debate não só da garantia da educação como direito público, mas pela importância da defesa da educação como política de interesse público, isto é, que as políticas adotadas não tenham como, o privado, representadas, sobretudo, pelo Estado como executor de interesses privados. (NASCIMENTO, Daniel Barbosa, 2008).

Queiroz (2009) traz o primeiro trabalho do PPGE que trata diretamente a categoria trabalho docente. Observa que a lógica do capital e a perspectiva gerencialista sugere o trabalho do professor como o de execução da técnica pedagógica além do aluno como um cliente consumidor em uma oferta compreendida nos marcos da concepção capitalista da escola. Essa perspectiva é bem próxima do referencial teórico abordado na presente dissertação e constitui importante elemento de análise das políticas públicas. (QUEIROZ, Marcos Gonçalves, 2009).

Nas análises de Cassundé (2008) aborda as premissas políticas do quadro conjuntural da década de 90 tanto no espaço nacional quanto no Estadual, isto é, abordando importantes características que resultaram no período que conforma a eleição de Fernando Collor de Melo, e os aspectos relativos a eleição para o governo Albuíno, que contribuiu para a caracterização e compreensão desse governo. Trata de análises sobre o modelo econômico e político do Espírito Santo no século XX (CASSUNDÉ, Ronaldo Luiz, 2008).

Oliveira (2008) pesquisa o desempenho eleitoral do PT na década de 90. Para isso resgata o cenário político eleitoral capixaba dessa década. Trata das dificuldades do Partido dos Trabalhadores diante da conjuntura capixaba. O que fornece análises necessárias do período no Estado do Espírito Santo e contribuição para a caracterização do contexto histórico do objeto estudado pela presente pesquisa (OLIVEIRA, Ueber Jose de, 2008).

As categorias de análise da presente dissertação são observadas a partir do contexto histórico. Assim, no Capítulo 1, “O Estado, a economia e educação no século XX é feito um breve debate conceitual sobre a concepção de Estado e de modelo econômico, situado historicamente a partir dos eventos históricos do século XX e feita uma análise da reforma da educação partir de um levantamento bibliográfico que proporcionou o referencial teórico, utilizando as formulações do historiador Eric Hobsbawn. Faz-se um quadro conceitual das concepções de Estado, das formulações de Friedrich Engels e Karl Marx, dos conceitos de Max Weber, dentre outros autores, com vista a situá-los historicamente para formar a base necessária à análise das políticas educacionais da década de 90 e de suas variações e impactos na década seguinte.

O capítulo 2, “O Segundo Mandato do Governo Paulo Hartung e Seus Impactos no Trabalho Docente”, faz o debate sobre o modelo de desenvolvimento econômico regional, busca contextualizar o processo histórico do processo econômico da crise institucional do ES na década de 90. Defende que dentre desse contexto, o Estado do Espírito santo não teve centralidade no processo de reforma da educação pelo qual atravessava o país. Analisa a políticas educacionais desse período, caracteriza o processo de ascensão do governador Paulo Hartung ao governo do Estado. Faz análise das políticas educacionais do segundo mandato do governador Paulo Hartung, como um novo momento de hegemonia e momento de êxito da política gerencialista e tecnocrática na educação. É utilizada a pesquisa e análise documental para observação das políticas educacionais.

O capítulo 3, “Percurso e Trabalho Docente no Contexto das Reformas ”trata do conceito sobre trabalho, a noção de trabalho docente, os conceitos formulados pelos pesquisadores do campo educacional e análise dos dados referentes a pesquisa nacional Trabalho Docente na Educação Básica do Brasil (TDEBB), no qual foi feito um recorte referente aos trabalhadores em educação da rede estadual de ensino do Espírito Santo.

Como já apontado anteriormente, a TDEBB foi coordenada nacionalmente pelas professoras Dalila de Andrade Oliveira e Lívia Fraga Vieira, ambas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. No Espírito Santo, a professora Eliza Bartolozzi Ferreira coordenou a pesquisa. A TDEBB foi realizada de acordo com os critérios



metodológicos pré-estabelecidos no projeto nacional, tendo sido sorteados, no Espírito Santo, os municípios: Viana, Guarapari, Santa Teresa e Nova Venécia. A capital Vitória foi inserida através do critério de importância sócio-política, em acordo com a compreensão nacional da pesquisa de inclusão das capitais dos estados pesquisados. Foi observada também a percepção dos trabalhadores docente sobre suas condições de trabalho. A conclusão trata da análise do conjunto de políticas educacionais abordadas no capítulo 2 e da percepção dos docentes no capítulo 3, traçando os impactos do trabalho docente no Estado do Espírito Santo.

## **CAPÍTULO 1**

### **O ESTADO, A ECONOMIA E A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XX**

Os processos de reformas educacionais realizados na década de 90 atendem ao conjunto de relações determinadas pela nova acomodação do capital necessária após a idade de ouro descrita por Hobsbawn (2009). Trata-se de um produto do final do século XX cujas determinações foram propiciadas por diversos eventos históricos ocorridos durante o último século. As categorias, Estado e modelo econômico, serviram como balizadores, nos diferentes

momentos históricos, dos interesses e movimentações das classes sociais, bem como, das proposições burguesas para gerência do capital. Neste capítulo, pretende-se debater sobre as políticas educacionais do final do século XX, para isso, foi necessário fazer um breve resgate histórico, estabelecer as relações entre as concepções de Estado, as características dos modelos econômicos e situá-los historicamente para formar a base necessária à análise das políticas educacionais da década de 90 e de suas variações e impactos na década seguinte.

### 1.1 O ESTADO E A SOCIEDADE CIVIL

Dentro do pensamento moderno as concepções sobre o Estado variaram entre as tendências realistas, que buscavam descrever o “Estado como ele é” e a jusnaturalista, que desenvolvia uma visão idealista de como o Estado deveria ser, chegando à noção de Hegel, que articula as demais posições, entendendo o Estado como conservação e superação da sociedade pré-estatal.

O processo de racionalização do Estado (o Estado como sociedade racional), que é próprio das teorias jurnacionalistas, encontra-se e confunde-se com o processo de estatização da Razão, que é próprio das teorias realistas (a razão de Estado), em Hegel, que representa a dissolução e, ao mesmo tempo, a realização dessa história, os dois processos confundem-se: na filosofia do direito, a racionalização do Estado celebra seu próprio triunfo e, simultaneamente, é representada não mais como proposta de um modelo ideal, porém como compreensão de um modelo histórico real; a racionalidade do Estado não é apenas uma exigência, porém uma realidade; não mais apenas um ideal, mas um evento da história (BOBBIO, 1982, p. 19 – 20).

A formulação de Hegel sobre o Estado é possível através de sua dialética e aponta as características gerais de sua formulação. A historicização do Estado contido nessa concepção virá a fazer parte das análises de Marx, que se apresentam como contraponto a posição hegeliana. No manifesto comunista, o Estado é, inicialmente, descrito como comitê para gerir os negócios burgueses (MARX, ENGELS, 1999, p.10), na tática da luta de classes prevista no manifesto é destacada a importância de centralizar os meios de produção ao controle do Estado e a necessidade para que o proletariado se organize como classe dominante (MARX e ENGELS, 1999, p.42). Tal formulação compreende que o Estado perde a função na

sociedade sem classes, horizonte comunista previsto pela coletivização dos meios de produção e fim da exploração do homem sobre o homem.

Bobbio ressaltava três características principais sobre o Estado, presentes em Marx e Engels: a função de coerção do Estado, expresso como “violência concentrada e organizada da sociedade”; O Estado como instrumento de dominação de classes e o Estado subordinado à sociedade civil, regulado e condicionado por esta (BOBBIO, 1982, p. 23), possibilidade destacada na revolução socialista.

A revolução socialista de 1917 tentou trazer o controle do Estado para o proletariado. As condições materiais e históricas em que se deram essa tomada marcaram as características desse regime e influenciaram significativamente os rumos da humanidade no século XX. Os fundadores do marxismo entendiam que o papel maior da revolução soviética seria o de fomentar a revolução para os países industrializados, para os quais seria repassado o centro da política socialista rapidamente (HOBBSBAWN, 2009, p.366.). O fato do evento histórico da revolução socialista ter ocorrido em condições não previstas baseiam os estudos e a polêmica em relação à caracterização do Estado elaborada por Marx e Engels no que tange ao processo de utilização deste como aparelho político pelo proletariado.

Para os que alimentam as críticas à Marx, em referência à caracterização do Estado, a burocratização do leste europeu e a constituição do socialismo real, distante da sociedade sem classes e mantedora de privilégios de um conjunto de burocratas partidários, seria uma evidência da visão distorcida sobre o Estado, em que este seria um instrumento neutro, que quando ocupado pelo proletariado poderia ser utilizado para a consolidação do socialismo e depois colocado de lado, extinto, quando não mais servisse ao horizonte político da classe trabalhadora. Os defensores da posição marxista, destoantes do processo de burocratização desempenhado pela URSS, argumentam que a ausência de uma classe proletária industrial forte, a sociedade agrária e o desvio estalinista à frente do Estado foram os fatores preponderantes para o fracasso da experiência soviética na construção de uma sociedade sem classes.

As possibilidades discordantes da formulação marxista variam, principalmente, entre a concepção anarquista, as formulações weberianas, e o Estado liberal. A primeira centra a crítica nas relações de poder hierárquicas e na distorção da representação, exercidas

principalmente pelo Estado, o que torna este impossível como elemento transformador (ou aparelho ocupado pelo proletariado) concepção defendida, principalmente, por Mikail Bakunin. A segunda trata das posições de Weber, que conceitua, além da relação social econômica, as relações estamentais e associativas. Tais relações produzem modificações nas estruturas de poder dentro do Estado para além da luta de classes. Principalmente no que tange a formação da burocracia no Estado, o que se faria observar um descolamento da representatividade. E, por último, a concepção de Estado Liberal, representado no direito tradicional, que formula o Estado como uma instituição que representa a vontade coletiva de um conjunto de indivíduos, desconsiderando a dinâmica da estrutura formada pelas classes sociais, descolamento da realidade social e mascaramento dos interesses políticos e materiais.

A tese de que no caso soviético teria se estabelecido a direção do Estado por uma classe social gerencial dialoga tanto com as posições anarquistas, já que prevê uma ação diferenciada pelos indivíduos que exercem a função do Estado, mediante, principalmente, à relação de poder desempenhada na distorção da representação para os interesses de classe, quanto com as formulações de Weber, em que as relações sociais são estabelecidas através de formas associativas e estamentais, não baseadas necessariamente, pela relação com os meios de produção e pela relação econômica, de forma prioritária.

Max Weber separa a ordem social da ordem econômica, o que configura a concepção de ordem jurídica estatal do autor. Classifica três tipos preponderantes de exercício da ação social: as classes, os estamentos e os partidos. Entende como classe as semelhanças e confluências de uma pluralidade de pessoas em suas motivações econômicas. Defende também que, a “propriedade” e a “falta de propriedade” são definidoras desse fenômeno de distribuição de poder de uma comunidade (WEBER, 2004, p.176 -177). Entretanto, relativiza a ação social de parte da coletividade de indivíduos pertencentes à mesma situação de classe. Para além da situação de classe, Weber conceitua os estamentos, condicionados não pela situação econômica, mas pela avaliação social específica e determinante a um conjunto de pessoas. A situação de estamento pode se basear na relação étnica e na crença de superioridade e inferioridade entre castas, na qualificação de certos indivíduos e estabelece a situação de condução de uma vida “estamentalmente adequada” (WEBER, 2004, p.182 -183). Weber associa ainda a seleção estamental ao monopólio e ao controle, que gera benefício e motivação econômica. Assim as “possibilidades convencionais de preferência para determinados cargos, ao intensificar-se o isolamento estamental, culminam num monopólio

legal sobre determinados cargos por parte de determinados grupos estamentalmente delimitados” (WEBER, 2004, p.183). Já os partidos, possuem um caráter associativo, planejado, para um fim específico.

Enquanto as “classes” têm seu verdadeiro lar na “ordem econômica”, e os “estamentos” na “ordem social”, isto é, na esfera da distribuição da “honra”, exercendo a partir dali influência uns sobre os outros e ambos sobre a ordem jurídica, além de também serem influenciados por esta, os “partidos” tem seu lar na esfera do “poder”. Tanto num clube social quanto num “Estado”. A ação social típica dos “partidos”, em oposição àquela das “classes” e dos “estamentos”, que não apresentam necessariamente este aspecto, implica sempre a existência de uma relação associativa, pois pretende alcançar, de maneira planejada, determinado fim... (WEBER, 2004, p. 185).

Para Weber (2004), o mercantilismo teve papel fundamental na formação da burguesia nacional e se apresentou como primeiro sistema estatal de política econômica e também definiu a função de monopólio da coerção como característica específica do Estado. Este é para Weber a relação de dominação de homens sobre homens (em oposição à dominação de classe sobre classe, de Marx), amparada na coação legítima ou considerada legítima (WEBER, 2004, p.526). A relação de dominação em Weber define, assim, a base da sociedade civil, formada por indivíduos que se organizam e se aglomeram através de ações sociais determinadas pelas relações econômicas, estamentais e associativas.

O século XX foi marcado pela complexificação do papel do Estado e das relações sociais intermediadas por este. A concepção de Estado não pode ser observada sem a noção de sociedade civil. Esse processo é importante para a compreensão das políticas educacionais e sua relação com o Estado, sobretudo na atualidade com a implantação da descentralização das políticas públicas no contexto de reestruturação produtiva desencadeado sobre a base do desenvolvimento tecnológico.

Para Bobbio (1982), o conceito de hegemonia e de sociedade civil vistos em Gramsci redefine o marxismo em relação ao Estado. Ao colocar dentro do plano da superestrutura, a sociedade civil e a sociedade política, a dominação exercida no Estado ganha novos contornos, sobretudo, no que se refere ao processo de hegemonia que permite o processo de dominação definido no Estado. O autor destaca a importância dos aspectos socioculturais em Gramsci e que, se tanto Marx quanto Gramsci entende a sociedade civil como predominante no

desenvolvimento histórico, ressalta que a diferença entre os dois está em que o primeiro define a sociedade civil com o plano estrutural e o segundo, como o plano superestrutural.

De modo que, em Marx, esse momento ativo e positivo é estrutural, enquanto em Gramsci é superestrutural. Em outras palavras, ambos colocam o acento não mais sobre o Estado, como o fazia Hegel, pondo fim à tradição jusnaturalista, mas sobre a sociedade civil: ou seja, em certo sentido eles invertem Hegel. Mas com a seguinte diferença: a inversão de Marx significa a passagem do momento superestrutural ou condicionante, enquanto a inversão em Gramsci ocorre no próprio interior da superestrutura (BOBBIO, 1982, p. 33 – 34).

Essa diferença na proposição sobre a sociedade civil realizada em Gramsci distancia, em certa medida, a sociedade civil da relação material de troca e a estabelece na relação política e simbólica que interpreta essa mesma relação material (BOBBIO, 1982, p.37). Dessa forma, a relação de dominação estabelecida na sociedade política, no Estado, é em parte determinada pela interpretação política da sociedade civil estabelecida pela posição hegemônica da classe dominante.

A necessidade entendida como conjunto das condições materiais que caracterizam uma determinada situação histórica é assimilada ao passado histórico, também ele considerado como parte da estrutura. Tanto o passado histórico quanto as relações sociais existentes constituem as condições objetivas, cujo reconhecimento é obra do sujeito histórico ativo, que Gramsci identifica com a vontade coletiva: só através do reconhecimento das condições objetivas é que o sujeito ativo se torna livre e se põe em condições de poder transformar a realidade (BOBBIO, 1982, p. 38).

O sujeito precisa estabelecer as condições objetivas para se constituir enquanto produtor de sua história. A sociedade civil é para Gramsci espaço privilegiado para a conquista do poder, necessária para a realização da tomada do Estado. A construção da hegemonia no sentido de uma direção cultural, que também abarca a direção política (BOBBIO, 1982, p.48) é o momento não só da disputa do poder político, do Estado, mas de construção de outros parâmetros de sociedade. Assim os aparelhos ideológicos do Estado constroem a dominação consentida em certa medida, pelo convencimento da capacidade de direção, político e cultural, de dominação e de hegemonia, da classe dominante sobre o conjunto da sociedade.

A sociedade sem Estado, que Gramsci chama de “sociedade regulada”, resulta assim da ampliação da sociedade civil, e portanto, do momento da hegemonia, até eliminar todo espaço da sociedade política. Os Estados que existiram até hoje são uma dialética de sociedade civil e sociedade política,

de hegemonia e dominação. A classe social que conseguir tornar sua hegemonia tão universal a ponto de tornar supérfluo o momento da coerção terá colocado as premissas para a passagem à sociedade regulada (BOBBIO, 1982, p. 50).

## 1.2 OS MODELOS ECONÔMICOS E OS EVENTOS HISTÓRICOS DO SÉCULO XX

Em sua interação com os modelos econômicos, com a divisão internacional do trabalho e como consequência dos conjuntos dos principais eventos históricos produzidos no século XX, que vão da revolução Russa, Grande Guerra, crise de 1929, Segunda Guerra Mundial, a guerra fria entre URSS e EUA, percebe-se, de modo geral, características distintas do Estado, em seguintes agrupamentos: as burocracias do socialismo real, os Estados do continente europeu, constituídos no final do século, em sua maioria, como a União Europeia e zona do Euro, os EUA, como principal potência do mundo capitalista, e os países classificados como “subdesenvolvidos”, definidos à margem do sistema. A complexidade das crises cíclicas do capitalismo e das forças sociais ora em jogo, propiciaram visões diferenciadas dentro do campo capitalista. Marcado de forma majoritária por uma de suas concepções, o pós-segunda guerra foi definido por um período de grande crescimento econômico.

A economia mundial, portanto, crescia a uma taxa explosiva. Na década de 1960, era claro que jamais houvera algo assim. A produção mundial de manufaturas quadruplicou entre o início da década de 1950 e o início da década de 1970, e, o que é ainda mais impressionante, o comércio mundial de produtos manufaturados aumentou dez vezes. Como vimos, a produção agrícola mundial também disparou, embora não espetacularmente. E o fez não tanto (como muitas vezes no passado) com o cultivo de novas terras, mas elevando sua produtividade. A produção de grãos por hectare quase duplicou entre 1950-2 e 1980-2 — e mais que duplicaram na América do Norte, Europa Ocidental e Leste Asiático (HOBSBAWN, 2009, p.257).

Esse período histórico trouxe, sobretudo, para os países centrais do capitalismo, a sensação de prosperidade e proporcionou a predominância das teses de Keynes sobre as teses de Hayek, de que, o Estado deveria intervir para proporcionar o desenvolvimento econômico. O pós-guerra é então caracterizado pela divisão do mundo em dois blocos e pelo processo de reorganização do capitalismo, que tem, nesse primeiro momento, a defesa do Estado Nacional, como elemento de suas políticas.

Sob o impacto da crise geral da economia capitalista que eclodira em 1929, Keynes dedica-se a elaborar a concepção na qual atribui importância central ao Estado no planejamento racional das atividades econômicas. Busca combinar a regulação da economia pelo estado com o funcionamento baseado na propriedade privada. (...) Paralelamente aos esforços de Keynes, Hayek procura também explicar as crises cíclicas do capitalismo. Mas diferentemente de Keynes, posiciona-se de forma radical contra a intervenção do Estado na economia. No entanto, um fator parece dar razão a Keynes: a retomada do crescimento econômico com forte participação do Estado período do Pós Segunda Guerra Mundial, denominado de “idade de ouro” (SAVIANI, 2005, p.19-20).

Outro aspecto central identificado na “era de ouro”, que foi readequado dentro das políticas que configuraram as reformas educacionais do fim do século, trata da intensificação e ampliação do modelo norte americano da organização do trabalho. Isto é, o período de forte crescimento expandiu a organização *taylorista/fordista*, que passa da tradicional indústria às construções habitacionais e para o chamado terceiro setor, pelas redes chamadas hoje *fastfood's* (HOBSBAWN, 2009, p.257).

Não foi só de crescimento econômico que o pós-guerra manteve os interesses da acumulação capitalista. O Estado Nacional, além da função de regular a economia, também ficou, mais uma vez, encarregado da coerção, em uma de suas instâncias, como forma de impedir o avanço do movimento proletário, principalmente os caracterizados como comunistas.

A referência histórica é o curtíssimo período que se estende do pós II Guerra até fins da década de setenta, onde tal vocação aparece inscrita nas políticas do Welfare State que, na realidade, se existiu enquanto tal, não ultrapassou os limites de uma dezena de países altamente desenvolvidos. Mesmo assim, enquanto durou e onde existiu, este mesmo estado não deixou de praticar as ações mais brutais contra um proletariado que traduzia suas insatisfações e revolta em ações práticas, onde afirmava sua autonomia política e social relativamente ao sistema capitalista (BRUNO, 2003, p.14).

Parafraseando Saviani (2005) na análise sobre o contexto histórico do final do século XX e que provocaram profundas transformações no campo das políticas educacionais, a relação do desenvolvimento tecnológico com o desenvolvimento econômico aumentava cada vez mais as vantagens competitivas dos países de “economias desenvolvidas” e intensificou a busca pelo desenvolvimento tecnológico, gerando mais investimentos na área, ampliando a exploração da força de trabalho, resultado da associação do desenvolvimento tecnológico com a organização do trabalho atual do sistema econômico capitalista. A ação conjunta de sindicatos, empresas e



do Estado, dentro de uma conjuntura de crescimento econômico proporcionou um amplo desenvolvimento das forças produtivas capitalistas.

O desemprego não se apresentava como um problema tendo em vista que o crescimento econômico absorveu boa parte da força de trabalho. Entretanto esse mesmo processo sinalizou o aumento do trabalho mecânico e o uso da tecnologia na produção em substituição ao trabalho humano (HOBSBAWN, 2009, p.262). Várias justificativas políticas (contenção do comunismo) e econômicas (manutenção do emprego e industrialização de economias atrasadas) garantiam a compreensão da intervenção e do planejamento estatal.

Durante mais ou menos trinta anos houve consenso entre os pensadores e formuladores de decisões “ocidentais”, notadamente nos EUA, acerca do que os outros países do lado não comunista podiam fazer, ou melhor, o que não podiam. Todos queriam um mundo de produção e comércio externo crescentes, pleno emprego, industrialização e modernização, e estavam preparados para consegui-lo, se necessário, por meio de um sistemático controle governamental e administração de economias mistas, e da cooperação com movimentos trabalhistas organizados, contato que não fossem comunistas. A Era de ouro do capitalismo teria sido impossível sem esse consenso de que a economia de empresa privada (“livre empresa” era o nome preferido) precisava ser salva de si mesma (HOBSBAWN, 2009, p.268).

Mesmo com o processo de consenso dos formuladores da política do capital em torno da intervenção e centralidade do Estado, os mecanismos de regulação, construídos após a depressão de 1929, continuavam se organizando e propondo, para além dos espaços decisórios do Estado, políticas de seus interesses. O *Bussiness Council*, criado em 1933 como ‘um órgão assessor empresarial do departamento de Comércio do Estado’ passou a ser predominante no ‘Comitê Assessor para a Política Externa no Pós-Guerra’ cooptando diretamente um órgão estatal de relevância (BRUNO, 2003, p.25). Em 1942 é fundado o CED (*Committee for Economic Devepopment*) com intenção de influenciar tanto na política interna quanto a política externa. Em conjunto com demais instituições foram organizados à OTAN, o FMI, o Banco Mundial e o GATT<sup>1</sup> (BRUNO, 2003, p.26) fundamentais no desenvolvimento das políticas educacionais da década de 90. O processo regulatório desenvolvido pelo Estado Nacional de inspiração Keynesiana tratou de um deslocamento de poder para conciliar a intervenção econômica de interesse do capital e a participação popular nas instâncias eleitas do Estado tradicional (BRUNO, 2003, p.27). Verifica-se que há predominância da regulação

dos organismos internacionais no gerenciamento do capitalismo de suas crises, tanto na proposição de intervenção do Estado na economia quanto na proposição liberal.

A regulação observada no Estado interventor baseava-se em um método de ordenação dos diversos setores sociais que davam sustentação ao processo de acumulação vigente, e retirava do espectro do Estado atribuições que poderiam ser modificadas pelos setores populares. Assim, é visto a criação dos conselhos tripartites nos período do Estado de Bem- Estar social.

Às empresas coube garantir o aumento permanente da produtividade; ao Estado coube drenar parte dos rendimentos das camadas de alta renda para as populações de renda inferior, através de impostos e da dívida pública, tendo em vista sustentar as várias formas de subsídios e pensões, assim como os serviços públicos gratuitos ou semigratuitos. Estas medidas se constituíam em formas indiretas de aumentar o poder de compra dos assalariados, garantindo a expansão do mercado. Outra forma de aumentar o poder de compra foi a extensão do crédito ao consumidor.

Quanto aos sindicatos, coube-lhes canalizar as reivindicações dos trabalhadores para os limites da legalidade capitalista, impedindo-as de se desenvolverem em ruptura do sistema econômico (BRUNO, 2003, p.31).

Esse período deve ser analisado sob a ótica do capitalismo e suas crises cíclicas. De um lado, os que defenderam o Estado interventor na economia entendiam que deveriam fazê-lo para salvar o sistema de si, da acumulação desregrada e de suas distorções. Defendiam que, pelas políticas governamentais adequadas, se administrariam as crises capitalistas e se garantiria as taxas de crescimento econômico e o pleno emprego, necessário para garantir um amplo mercado consumidor, pelo menos, por longos períodos (SAVIANI, 2005, p.20). Os que acreditavam no Estado liberal viam na intervenção uma artificialidade no sistema, que se baseava em “desvios socialistas” que o desestabilizaria e acreditavam que a economia de mercado sem empecilhos resolveria por si suas próprias fragilidades.

O liberalismo já havia provado os riscos sistêmicos que provocara, já o Estado de bem estar social, foi marcado como uma exceção histórica, *sui generis*, sobretudo pela conjuntura específica de crescimento econômico. Trouxe consigo as contradições que desenvolveram a fase seguinte do modelo de desenvolvimento econômico capitalista. Foi percebido o aumento da acumulação do capital produzida pelo *fordismo/taylorismo* que, em seu ritmo seriado, diminuiu o tempo de produção, acelerando a reprodução do capital e a competitividade. Então, a fase de acumulação capitalista, de crescimento econômico e desenvolvimento

tecnológico intensifica a substituição do trabalho humano pelo trabalho mecanizado, o que não foi sentido, a priori, visto que o crescimento econômico produzia nos países centro do capitalismo o chamado pleno emprego. As contradições capitalistas falavam mais alto do que as gerências do sistema, ao passo que, a conjuntura política evoluía em direção àqueles que buscavam garantir o aumento da expropriação da força de trabalho mediante maior liberdade econômica, e o processo de desenvolvimento tecnológico, materializado em uma nova “revolução industrial” ou “revolução da informática” (SAVIANI, 2005, p.21).

(...) a tecnologia, com base em avançadas teoria e pesquisa científicas dominou o boom econômico da segunda metade do século XX, e não apenas no mundo desenvolvido. Sem a última palavra em genética, a Índia e a Indonésia não poderiam ter produzido alimentos suficientes para suas populações em explosão, e no fim do século a biotecnologia se tornara um elemento importante tanto na agricultura quanto na medicina (HOBBSAWN, 2009, p.507).

O fato é que o desenvolvimento das forças produtivas, no capitalismo, capturou aquilo que Saviani (2005) chamou de ‘libertação da humanidade do jugo das necessidades materiais’, isto é, é nesse momento na história que se poderia satisfazer as necessidades básicas do ser humano para impulsionar um novo projeto de humanidade, as relações produtivas do sistema vigente, materiais e históricas, condicionaram o desenvolvimento tecnológico e da força de trabalho às necessidades do capital, de reprodução da mais valia e de acumulação. O ser humano torna-se prisioneiro do seu próprio sistema produção.

A educação não passou ao largo desse processo, sendo que, a característica da segunda metade do século XX foi o fortalecimento da concepção produtivista da educação. O processo de fortalecimento do Estado, com a defesa de intervenção econômica, o aumento da produção devido ao *boom* da economia, o desenvolvimento de padrão de organização do trabalho, fortaleceram a concepção de que era necessário que o Estado investisse em educação. Os recursos destinados a esse setor saíam da classificação de gastos para a de investimento econômico de qualificação da força de trabalho necessária ao processo econômico em curso.

A escola passa a ser organizada semelhante à fábrica e a educação é submetida à lógica da teoria do capital humano, em que, passa a ser uma das forças motriz do desenvolvimento econômico e ideologicamente responsável pelo desenvolvimento dos países que nela fizeram

os investimentos necessários. A educação passa a ter valor econômico próprio, e por ter valor econômico é vista sobre um novo patamar na organização do sistema e na política do Estado.

Partimos da suposição de que embora a teoria do capital humano tenha seus supostos teóricos fundados na visão econômica neoclássica – fase do capitalismo concorrencial – onde o liberalismo constitui a ideologia jurídico - política dominante, configurando a forma de Estado liberal, esta teria encontrado espaço efetivo de sua necessidade e de seu desenvolvimento na fase monopolista, das últimas quatro décadas do modo capitalista, cuja forma de estado corresponde à fase do estado intervencionista<sup>2</sup> (FRIGOTTO, 2006, p. 70-71).

Os discursos da teoria do capital humano já deslocavam as fragilidades do sistema capitalista para uma possível fragilidade dos Estados periféricos do sistema de se ajustarem para seu bom funcionamento. Isto é, receitavam, como uma dica, que para se garantir o aumento do desenvolvimento e a igualdade econômica era necessário o investimento no capital humano. Tal concepção associava as taxas de crescimento aos valores investidos em educação, e explicava o crescimento econômico do pós-guerra à relação educação - trabalho que estava sendo estabelecida. Os níveis de renda também associados aos níveis de escolaridades garantiam a promessa de prosperidade e inclusão. A educação é reduzida ao processo de transmissão de conhecimento que potencializa a força de trabalho proporcionando maior produtividade. É submetida então a lógica do modelo de educação vigente e responsável pelo desenvolvimento econômico. Além disso, serve do ponto de vista individual para explicar as diferenças sociais existentes. Cabe então ao Estado, cuja função é propiciar o desenvolvimento econômico, investir em educação como forma de aumentar a produtividade e o desenvolvimento econômico.

Como entender ou explicar historicamente que a produção da teoria do “capital humano”, enquanto especificação das teorias do desenvolvimento, cujo quadro conceptual reproduz a visão econômica ortodoxa, marginalista, própria da forma do Estado liberal, seja demandada num contexto de monopolização do mercado e de um estado intervencionista? Como explicar que a ênfase na formação de recursos humanos, ampliação da escolarização “eduque-se e vença” se dê num contexto onde o movimento do capital assinala uma crescente incorporação do progresso técnico – como arma anticapitalista – polarização das qualificações e crescente desqualificação da maior parte dos postos de trabalho, diminuição relativa do capital variável do processo produtivo? (FRIGOTTO, p. 97, 2006).

O lapso histórico inicial que marcou a diferença conceitual do Estado de bem estar social com a teoria do capital humano seria dirimido nas décadas seguintes, sobretudo na responsabilização dos Estados e indivíduos nos processos de crise e de exclusão social.

Lançadas as bases, o sistema capitalista alcança seu novo ciclo. Conclui-se que a gerência da crise, expressa pelo Estado que intervém e planeja a economia, não garantiu um período de fôlego do crescimento econômico. A virada liberal, também não trouxe mais esperanças para a satisfação das necessidades básicas da humanidade. As contradições produzidas no bojo da chamada “Era de Ouro” dão o tom das características das décadas do final do breve século XX.

A história dos vinte anos após 1973 é a de um mundo que perdeu suas referências e resvalou para a instabilidade e a crise. E, no entanto, até a década de 1980 não estava claro como as fundações da Era de Ouro haviam desmoronado irrecuperavelmente. A natureza global da crise não foi reconhecida e muito menos admitida nas regiões não comunistas desenvolvidas, até depois que uma das partes do mundo – a URSS e a Europa Oriental do “socialismo real” – desabou inteiramente (HOBBSAWN, 2009, p.393).

A crise capitalista que marcou o fim da fase de acumulação verificada na Era de Ouro veio através do abalo na consecução dos contratos firmados em *Breton Woods*, definido como quadro de incerteza, concorrência exacerbada e flutuação generalizada das principais divisas dos mercados internacionais, seguidos da crise do preço do petróleo em 1974 (MENDONÇA, 1994, p.09). O temor do processo da grande depressão ainda assombrava os países do lado capitalista do globo. A repetição das políticas e as tendências que consideravam temporário o então ciclo econômico, já na década de 80, a crise e a estagnação, do ponto de vista global, já tinham se tornados evidentes. O destaque para a readequação das políticas econômicas veio, sobretudo, dos organismos multilaterais, da OCDE, do FMI e do Banco Mundial. Em 1980 o processo de crise passa a ter, de forma majoritária, um diagnóstico efetivamente liberal.

Existe na teoria da regulação uma distinção entre as crises pequenas, também chamadas conjunturais, e que encontram uma saída através de uma recuperação derivada da actuação dos mecanismos da regulação em vigor, e as crises grandes ou estruturais, cuja saída faz apelo à substituição da própria regulação no seu conjunto. A crise de 1974-75 marca, como vimos, um ponto culminante na regulação da crise estrutural do capitalismo associado ao esgotamento da regulação monopolista. Ela abre igualmente um processo lento e contraditório de novos mecanismos de regulação (MENDONÇA, p.21, 1994).

As novas tecnologias proporcionaram a possibilidade da diminuição dos estoques (HOBSBAWN, 2009, p.396) no método de produção formatado pelos japoneses. As empresas absorveram para seu interior os mecanismos de controle sobre a classe trabalhadora, diminuindo o papel dos sindicatos e do Estado (SAVIANI, 2005, p.20). A implementação do avanço tecnológico no modo de produção capitalista reorientou a organização do trabalho, criando escalas dentro da classe trabalhadora, em um conjunto de trabalhadores que passam a ter melhor posição no sistema produtivo, no manuseio das tecnologias, enquanto as taxas de crescimento e a organização do trabalho estimulavam a dispensa de força de trabalho em ritmo classificado como espetacular (HOBSBAWN, 2009, p.403). Na revolução da informática (diferente da revolução industrial, que transferiu as funções manuais para máquinas) foram transferidas as operações mentais pertinentes ao processo produtivo (SAVIANI, 2005, p.21). As bases do desemprego das décadas de crise demonstravam não o desemprego cíclico, mas o estrutural. No diagnóstico consensual de origem da crise, constavam: crise do *fordismo*, crise do processo de trabalho, aumento das lutas sociais contra o modo de acumulação com quebra de mais valia, aumento do preço das matérias primas e principalmente o aspecto da transnacionalização do capital (MENDOÇA, 1994, p.24).

A nova conjuntura econômica redesenhava o papel do Estado na economia, o fato é que, as próprias forças sociais em curso eostas em movimento pelo capitalismo durante a Era de Ouro já não mais poderiam reproduzir ao mesmo tempo a conjuntura econômica (referente à taxa de mais valia e nível de emprego), o que provocou o novo delineamento do que seria o papel do Estado no período seguinte. A reforma do Estado seria protagonizada pelos organismos internacionais construídos no início do século e fortalecidos durante todo o período do pós-guerra.

Os protagonistas destas reformas seriam os organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado e representantes encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade do sistema capital, das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações poderosas onde aquelas têm suas bases e matrizes. Nesta compreensão, os organismos internacionais, como o Fundo Monetário internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), passam a ter o papel de tutoriar as reformas dos Estados nacionais, mormente dos países do capitalismo periférico e semiperiférico (Arrighi, 1998). No plano jurídico-econômico, a Organização Mundial do Comércio (OMC) vai tecendo uma legislação cujo poder transcende o domínio das megacorporações e empresas transnacionais. É interessante ter presente o papel da OMC, pois em 2000, numa de suas últimas reuniões, sinalizou para

o capital que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003, p. 93).

O livro de Hayek “O caminho da servidão”, escrito em 1945, tornou-se a obra inspiradora das teses neoliberais. Nesse livro, o autor tratou de sinalizar a sobrepujança das teses do liberalismo econômico sobre as posições de intervenção do Estado, com críticas severas ao Estado provedor. Hayek argumenta que os setores financeiros, industriais e de comércio ficaram cada vez mais interligados e o liberalismo econômico passa a ser necessário para o capital se expandir.

A culpabilização dos setores explorados pela onda de estagnação econômica e desemprego caiu bem pela perspectiva liberalizante e individualista. Confirmava-se, pois, a ofensiva das concepções liberais. A globalização pressionava pela chamada abertura dos mercados e o fracasso do Estado de Bem-Estar Social não significou necessariamente o sucesso da onda neoliberal. Enquanto, ainda na década de 70, o Chile servia de experimento das políticas de livre mercado e comprovação de que não existia relação direta entre o liberalismo e democracia, mesmo nos limites burgueses do termo. Em 1980, o liberalismo ganha forma nos discursos de Reagan e Thatcher, de austeridade fiscal, Estado mínimo, não intervenção na economia, de liberalismo econômico. (Hobsbawm, 2009)

A era neoliberal é caracterizada pelas desregulamentações, financeirização e privatizações generalizadas, desmonte das políticas do Estado de bem estar social. O ambiente era de crise profunda, estrutural e histórica, de longa duração, pautada pela falência do padrão de acumulação do capital do período anterior. A década de 80 marcou o mundo em uma crise de sistemas. O declínio dos sistemas do Leste Europeu concomitante com a falência do Estado de bem estar social deram novo impulso a já formada onda neoliberal fazendo com que, os reformadores do sistema soviético adotassem o liberalismo nas novas economias abertas para o capitalismo. O que Hobsbawm demonstra como um descompasso entre o pretendido pelos reformadores da *glanost* e a conjuntura econômica internacional.

O que a maioria dos reformadores do mundo socialista teria desejado era transformar o comunismo em algo semelhante à democracia ocidental. Seu modelo era mais Estocolmo do que Los Angeles. Não há sinais que Hayek e Friedman tivessem muitos admiradores secretos em Moscou ou Budapeste. Seu azar foi que a crise dos sistemas comunistas coincidiu com a crise do sistema capitalista da Era de Ouro, que também foi a crise dos sistemas social-democratas. Azar ainda maior foi o súbito colapso do comunismo

fazer com que um programa de transformação gradual parecesse ao mesmo tempo indesejável e impraticável e ocorrer quando o radicalismo total dos ideólogos do livre mercado puro se achava em (breve) triunfo no Ocidente capitalista. Essa, portanto, se tornou a inspiração teórica dos regimes pós-comunistas, embora na prática se mostrasse tão irrealizável lá quanto em qualquer outro lugar (HOBBSAWN, 2009, p.409).

No final da década de 1980, os Estados se adequavam ao processo de globalização e novo liberalismo da economia. Na América Latina, esse processo foi expressivo na democratização dos Estados, ocasionados tanto pela mobilização popular quanto pelo fim do perigo comunista, o que representou uma mudança parcial da política estadunidense para a América do Sul e Central. Na Europa, foi visto a conformação da União Europeia e a criação do Euro. A democracia, nesse cenário, é alardeada como o processo político de avanço da condição social.

O Consenso de Washington orientou um conjunto de políticas para os chamados países emergentes (novo eufemismo dados aos países subdesenvolvidos do sistema capitalista e agora, das economias incorporadas do Leste europeu e da Ásia). O fim da história é proclamado e são agitadas as bandeiras da vitória do livre mercado e do sistema capitalista como estágio final societal da humanidade. *Fin-de-siècle*.

### 1.3 A GLOBALIZAÇÃO E O CONSENSO DE WASHINGTON

Como se sabe, não foi bem assim, a História não terminou. A ofensiva ideológica do Consenso de Washington na década de 90 circulou através de termos como a globalização, flexibilização das relações trabalhistas, competência e eficiência do Estado. O mundo foi dividido em blocos econômicos dentro do campo capitalista e se consolidou o deslocamento das definições do âmbito do Estado Nacional para os organismos internacionais multilaterais orientados pelas grandes corporações do capitalismo internacional. A ALCA, Área de Livre comércio das Américas segue como exemplo, mesmo que fracassado, dessas políticas. Na década de 90, o ambiente de novo modelo econômico e a nova roupagem ideológica marca o clima de reforma do Estado, de deslocamento de poder deste para o centro das empresas capitalistas, representados pelos organismos internacionais multilaterais, e pelas transformações no mundo do trabalho.



Para garantir a implementação, no âmbito internacional de políticas macroeconômicas e de desenvolvimento social coerentes com esses novos parâmetros, com uma orientação padronizada e global a todos países, principalmente os de economias subdesenvolvida, organismos internacionais de desenvolvimento – os grandes mentores teóricos-políticos do capitalismo contemporâneo – como o Banco Mundial (BIRD) o Fundo Monetário Internacional, e o Banco Interamericano de desenvolvimento (BID) – elaboraram e divulgaram as diretrizes gerais e orientadoras das Reformas do Estado, em especial do setor educacional, o que é perceptível por meio de seus documentos oficiais (SOUZA, 2008, p.91 – 92).

O fenômeno da Globalização se caracterizou pelo deslocamento do capital para a especulação financeira, transformado em capital fictício, isto é, um capital que não pode retornar para produção de mercadorias sem desestabilizá-lo. Os capitais monopolizados e a financeirização somado ao desemprego formaram os aspectos estruturais de uma crise de superprodução permanente, que exclui a força de trabalho humano do processo produtivo e torna supérflua e descartável parte considerável dos recursos naturais e da força de trabalho, como forma de escoamento do sistema.

Aqui vale uma similitude entre o descarte e superfluidade do trabalho e do descarte e superfluidade da produção em geral, presente, por exemplo, na questão da chamada “qualidade total”. Como pode desenvolver mais longamente em Os sentidos do trabalho, na presente fase de intensificação da taxa de utilização decrescente do valor de uso das mercadorias, a falácia da qualidade torna-se evidente: quanto mais “qualidade total” os produtos alegam ter, menor é o seu tempo de duração. A necessidade imperiosa de reduzir o tempo de vida útil dos produtos, visando aumentar a velocidade do ciclo reprodutivo do capital, faz com que a “qualidade total” seja, na maior parte das vezes, o invólucro, a aparência, ou o aprimoramento do supérfluo, uma vez que os produtos devem durar cada vez menos para que tenham uma reposição ágil no mercado (ANTUNES, 2005, p.37).

A movimentação do capital a partir de um novo método de organização do trabalho, no reposicionamento do processo produtivo para os países periféricos e adoção de ciclos menores no consumo (através do descartável e do supérfluo) caracterizou a face liberal da globalização e formaram os aspectos estruturais de uma crise. Intensificou-se o processo de transnacionalização da economia, de volatilidade do capital e de deslocamento do poder político para além do Estado Nacional. Para Bauman (1999), essa volatilidade é expressa pela não determinação espacial dos acionistas somadas às possibilidades tecnológicas e do sistema financeiro, na alocação de investimentos.

Em princípio não há nada determinado em termos de espaço na dispersão dos acionistas. Eles são o único fator autenticamente livre da determinação espacial. E é a eles e apenas a eles que pertence a companhia. Cabe a eles portanto mover a companhia para onde quer que percebam ou prevejam uma chance de dividendos mais elevados, deixando a todos os demais — presos como são à localidade — a tarefa de lamber as feridas, de consertar o dano e se livrar do lixo. A companhia é livre para se mudar, mas as consequências da mudança estão fadadas a permanecer. Quem for livre para fugir da localidade é livre para escapar das consequências. Esses são os espólios mais importantes da vitoriosa guerra espacial (BAUMAN, 1999, p.15).

Para além do domínio da técnica, o processo de globalização foi estabelecido a partir da apropriação histórica e material que se faz dessa tecnologia. O desenvolvimento das tecnologias que permitiam o alto grau de velocidade do capital e o uso desta, de forma prioritária, para este fim, está estabelecido nas relações históricas constituídas ao longo do século XX, de derrota do socialismo real, enfraquecimento do Estado de Bem Estar Social e nenhuma polarização na reorganização de um capital que se reivindicava global, sem impedimentos políticos e tecnológicos para atuar para além de diversas fronteiras

Os fatores que contribuíram para explicar a arquitetura da globalização atual são: a unicidade da técnica, a convergência dos momentos, a cognoscibilidade do planeta e a existência de um motor único na história, representado pela mais-valia globalizada. Um mercado global utilizando esse sistema de técnicas avançadas resulta nessa globalização perversa. Isso poderia ser diferente se seu uso político fosse outro (SANTOS, 2001, p.24).

A dimensão mundial, para não confundir com outros sentidos da palavra global, do uso das tecnologias da informação difere dos sistemas de técnicas anteriores. A percepção de alteração do domínio sobre o tempo e o espaço, ocasionado pelas tecnologias da informática também puderam ser percebidas em outros momentos da história. Analogias como o impacto da adoção dos telégrafos ou do trem a vapor na alteração do espaço e do tempo não podem ser ignoradas em relação ao paralelo com o impacto das tecnologias atuais. Entretanto, tais intervenções tecnológicas realizadas pelo homem, ocorriam dentro do espectro determinado, local (SANTOS, 2001, p.26). O alcance do sistema de técnicas da informação modificou essa abrangência, alterando a percepção e utilização do tempo e do espaço em escala mundial, ou global. Ainda assim, é importante ressaltar que a técnica enquanto tal só se estabelece enquanto história mediante o uso do homem, que a insere socialmente (SANTOS, 2001, p.26). Desse uso político e da possibilidade técnica a globalização se realiza enquanto fenômeno, ocorrido, sobretudo, pela possibilidade material de mundialização da mais-valia.

Há uma relação de causa e efeito entre o progresso técnico atual e as demais condições de implantação do atual período histórico. É a partir da unicidade das técnicas, do qual o computador é uma peça central, que surge a possibilidade de existir uma fiança universal, principal responsável pela imposição a todo globo de uma mais-valia mundial. Sem ela seria também impossível a atual unicidade do tempo, o acontecer local sendo percebido como elo do acontecimento global. Por outro lado, sem a mais-valia globalizada e sem a unicidade do tempo, a unicidade da técnica não teria eficácia (SANTOS, 2001, p.24).

As características específicas das tecnologias da informação no que tange a relação com o espaço e o tempo, ainda que significativas, não se constituem como elementos formadores de processos sociais em si. Apesar disso, virou lugar comum o discurso que propunha alterações sociais vigentes a partir do desenvolvimento tecnológico. Essa proposição permite uma visão a - histórica e a –ideológica se apresentando ou como solução para os desafios sociais da humanidade ou como força inexorável da qual as relações sociais estão subordinadas e não podem escapar, dialogando com a mencionada teoria de fim da história, ainda em voga na década de 90.

A afirmação de que nossa “sociedade tecnológica” é um “tipo totalmente novo de sociedade” em que “ciência e a tecnologia ditam” o que acontece no corpo social, abalando por sua própria conta as instituições estabelecidas e “destruindo os fundamentos sociais dos valores mais prezados”, é uma completa mistificação. Não pode haver um “tipo totalmente novo de sociedade” criado pelo mecanismo pretensamente incontrolável e autopropulsionado das descobertas científicas e dos desenvolvimentos tecnológicos porque, na verdade, a ciência e a tecnologia estão sempre profundamente inseridas nas estruturas e determinações sociais de sua época. Consequentemente, não são nem mais “impessoais e não ideológicas”, nem mais ameaçadoras do que qualquer outra prática produtiva da sociedade em questão (MEZÁROS, 2004, p. 265).

Embora não se aponte como aporte teórico consistente, a teoria de transformação da sociedade através do desenvolvimento tecnológico serviu como combustível para os dois principais eixos do processo de Globalização: a ideologia do fim da história e o desmonte do Estado da nova onda liberal ocorridos na década de 90. O fator econômico de reprodução da mais-valia para além do espaço do Estado nacional atuou como motor das reformas do Estado, servido como readequação da gerência do capital.

Da mesma forma que a Era de Ouro frustrou a expectativa de prosperidade mediante o aumento significativo da produção, os anos 90 frustraram a expectativa de uma sociedade do conhecimento mediante o aumento significativo da informação midiática, na qual o

conhecimento continuou hierarquizado e sob domínio de poucos. Da mesma forma que, nos anos 60 a humanidade não foi liberta do jugo das necessidades materiais, apesar da produção poder proporcionar tal empreendimento, na década de 90 e nos anos 2000 não se pôde verificar o estabelecimento de uma sociedade verdadeiramente globalizada, pautada no conhecimento, na garantia dos direitos humanos e no compartilhamento de culturas e valores embora as condições tecnológicas objetivas pudessem proporcionar. Isso também foi apreendido pelas relações materiais e históricas baseados na troca, produção de mais valia e controle dos bens de produção.

A concepção do Estado no fim do século XX é a de um Estado mínimo, que não intervém na economia e que abre para exploração do capital os setores definidos como prestadores de serviço, entre eles, a saúde e a educação. Os investimentos no setor público são reduzidos em nome da austeridade fiscal. Os processos decisórios são repassados, para agências regulatórias, sob forma de autonomia de bancos centrais, ou sob aplicação dos preceitos das políticas através da regulação definida nos organismos multilaterais. Ao mesmo que o capitalismo faz juras de amor à democracia, esta é traída por uma governabilidade que não passa pelo sufrágio universal e pelo crivo dos povos.

Hoje, as duas vertentes da ação do nível político já mencionadas, ou seja, aquela que incide sobre o campo das relações intercapitalistas, coordenando-as e regulando suas disputas; e aquela que atua sobre o campo das relações entre as classes capitalistas e a classe trabalhadora – garantindo que a exploração se reproduza enquanto modo de produção – emanam diretamente dessa nova estrutura de poder. Seu vértice é constituído pelos centros decisórios dos grandes grupos transnacionais, articulados com os organismos internacionais, com as agências e administrações do aparelho de poder do estado clássico, imunes ao controle do voto (BRUNO, 2003, p.40).

#### 1.4 A REFORMA EDUCACIONAL DA DÉCADA DE 90

São nessas políticas que estão inscritas a agenda educativa global, sistematizada internacionalmente por um conjunto de governos e organismos multilaterais (Organização Mundial do Comércio, Banco Mundial, OCDE, entre outros.) que fazem parte desse significativo processo de reorganização do capital e reestruturação produtiva desencadeada

pelo fim do ciclo de acumulação anterior e pela globalização, tendo como marca os princípios da governança, da descentralização e da regulação. A governabilidade e a governança se destacaram como elementos de construção de políticas de um Estado esvaziado diante do processo de globalização. Esse deslocamento gerou a necessidade de busca de outros atores na conformação das decisões e formulações das políticas.

As reformas de Estado que a maioria dos países ocidentais conheceu a partir dos anos de 1980 vieram como corolário do processo de globalização. Na realidade, trata-se de um processo mais amplo de mudança econômica, política e cultural a que o mundo assistiu nas últimas décadas e que tem forjado novas formas de gestão econômica e controle social. As noções de governabilidade e governança nunca estiveram tão em voga como no momento em que as tradicionais instituições de poder sofrem pressões no sentido de se desterritorializarem. A assunção de novas formas de organização dos mercados, de novas institucionalidades, como a Comunidade Européia, o Mercosul, Davos, Seattle, é exemplo da nova acomodação de poder que dá lugar a formas pluricentradas de formulação e decisão políticas – a novos modos de regulação. (OLIVEIRA, 2005, p. 756)

No campo educacional esse debate é situado a partir da concepção da educação como prática social. Sua construção histórica permite observar que sua institucionalização e seu percurso como direito inalienável foi e é determinado, tanto pelos movimentos das classes dominantes, agrupando os interesses do capital, quanto pelos trabalhadores e pelos movimentos sociais, imprimindo características que buscam a emancipação social à concepção de educação e escola vigente (OLIVEIRA, 2009, p. 19-20). Isso dá a noção da escola e do campo educacional como espaço em disputa. No Brasil, essa característica remete ao fato que o processo de regulação foi formatado não só pelo esvaziamento da função do Estado, a favor dos processos transnacionais, mas também pelas pressões de democratização da educação reivindicadas pelos movimentos sociais, vistos nos processos de municipalização, que permitiria maior controle e proximidade com a gestão das políticas públicas (OLIVEIRA, 2005, p. 756).

Assim, a educação pública compreendida como um direito social a que todos deveriam ter acesso, sendo ao mesmo tempo mecanismo de reprodução da força de trabalho, constitui-se em importante espaço de disputa. Neste sentido, é possível compreender o processo de recuperação das lutas dos trabalhadores da educação, por parte do Estado, envolvendo a gestão, a organização e o financiamento da educação, que acaba por forjar novos modelos de regulação das políticas educacionais, assentados na descentralização da execução e na centralização da formulação e do controle sobre os resultados. A participação local, mediante criação de conselhos de controle e acompanhamento de políticas sociais, a adoção de modelos de flexibilidade administrativa na gestão pública, bem como a descentralização financeira presente nos orçamentos públicos, apelam para as noções de

autonomia e participação oriundas dos movimentos reivindicativos, ainda que os envolvidos sejam, a rigor, meros contribuintes ou assistidos (OLIVEIRA, 2005, p. 764 - 765).

O movimento inverso também foi verificado. As lutas por democratização da década de 80 no Brasil foram estabelecidas através de um conjunto de bandeiras que buscavam maior autonomia, participação e poder de decisão da escola e da comunidade na educação. De certa forma, parte das medidas de políticas ligadas ao liberalismo econômico se fez confundir com as bandeiras históricas dos movimentos sociais. Parte da semântica adotada nos discursos das reformas tentava associar ao que fora buscado no processo de democratização do país e se respaldar como processo de reivindicação social, tendo em vista que não estavam suficientemente aparentes as distinções entre os processos de descentralização e o de democratização da educação. A constituição de 88 e a eleição presidencial de 89 delinearam o contorno do ciclo das futuras reformas do Estado no país.

Essa virada política – da redemocratização e da estabilidade fiscal – pode ser analisada como emblemática na adoção do modelo neoliberal de desenvolvimento. Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a ingovernabilidade passou a fazer parte do conteúdo estratégico dos debates que visavam a implantação das teses neoliberais. Em 1989, a via da democracia representativa figurada na eleição direta para o cargo da Presidência da República, após um longo interregno, legitimou as forças conservadoras que continuaram a reproduzir o status quo vigente; porém naquele momento situando a crise no papel excessivo do Estado, numa ruptura radical com o legado nacionalista estatal do Brasil. Ou seja, os próprios instrumentos – o Estado e o nacionalismo, utilizados pelo capital para o seu desenvolvimento –, passaram a ser o centro do problema (FERREIRA, 2006, p.88-89).

No Brasil, após o processo eleitoral de 1989, com a posse de Fernando Collor em 1990, o modelo de Estado mínimo tornou-se predominante. A brevidade do mandato Collor não diminui o seu simbolismo como aquele que deu início ao desmonte do Estado, adaptando-o à nova orientação econômica. O choque entre as atividades lícitas de interesse da classe dominante e as ilícitas operadas pelo seu núcleo político dirigente então, interromperam esse processo inicial, retomado no governo Itamar Franco, e dirigido pelo Ministro da Fazenda e posterior presidente da república, Fernando Henrique Cardoso.

Os três presidentes do período 1985-1994, Sarney, Collor e Itamar Franco, iniciaram privatizações graduais e fizeram pequenas tentativas de liberalizar a economia. Com a implantação do Plano Real, a partir de 1993, ocorreu uma nova forma de expressar a tradicional dependência da economia brasileira com relação aos centros dominantes do capitalismo. Com a eleição

de Fernando Henrique Cardoso em 1994, as “reservas” presidenciais desapareceram em relação à desnacionalização da economia brasileira. Dessa forma, o capital especulativo conseguiu generalizar-se no País (FERREIRA, 2006, p.90).

A “diminuição” do Estado a partir das privatizações acentuou o processo de descentralização e regulação do Estado, que pôde ser emblemático pela adoção do modelo de agências regulatórias nos setores que antes eram estatais. A percepção significativa do processo de regulação no Brasil, na década de 90, se deu a partir da mudança do marco regulatório do mundo do trabalho, chamado pelo eufemismo de flexibilização das relações trabalhistas. As novas formas de regulação organizadas nesse período representaram, na verdade, um processo de desregulação, gerando instabilidade, precarização e incerteza no futuro (OLIVEIRA, 2005, p. 756). A descentralização foi desencadeada pela transferência de funções do Estado, ora para o setor privado, ora pela redistribuição de atribuições entre os entes da federação. A crítica ao modelo de Estado até então estabelecido era de falta de foco, ingerência do Estado em áreas que não deveriam ser função deste, ineficiência e lentidão dos processos. Ocorreram as privatizações em áreas antes consideradas estratégicas.

A partir dessa lógica, o governo criou o cenário de uma democracia liberal que, na tentativa de conservar sua legitimidade, lançou mão de artifícios técnicos para operacionalizar as mudanças impostas no processo de globalização econômica dependente. Assim, o processo de privatização no Brasil foi amplo e se estendeu a quase todas as empresas públicas das áreas da mineração, eletricidade, ferrovias, portos, rodovias, telecomunicações, água, esgoto e bancos. Entre outubro de 1991 e março de 1999, foram vendidas 115 empresas estatais, sob o argumento de reduzir os gastos federais e modernizar a infra-estrutura brasileira (FERREIRA, 2006, p.90).

O conjunto desse processo significou dismantelamento da oferta dos serviços públicos para a população. Na educação, houve a predominância dos interesses do mercado em relação ao reivindicado pelos movimentos sociais. A correlação de força desfavorável para os setores populares foi expressa através do Plano Nacional de Educação, representado pelo grande embate entre o Plano Nacional de Educação da Sociedade Brasileira e a proposta governamental, elaborada pelo INEP. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 96, também foi expressão dessa conjuntura. Foram vistas a descentralização da educação básica, busca do voluntariado e formas de financiamentos privado, utilização do discurso da técnica para estabelecer uma autoridade política antipopular como forma de execução do projeto educacional da era FHC.

É possível identificar nessas reformas no Brasil uma nova regulação das políticas educacionais. Muitos são os fatores que indicam isso, dentre eles é possível destacar: a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento per capita, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei n. 9.424/96; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC), bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade (OLIVEIRA, 2004, p.1130).

Na educação superior houve a expansão do ensino através da iniciativa privada, sob o argumento de que o Estado deveria priorizar a educação Básica. As críticas por parte do governo eram de que a universidade brasileira era elitista e excludente. Na educação profissional, o Decreto n. 2.208/97 visou a “desvinculação” do curso técnico profissional do ensino médio. O fim do curso integrado significou o desmantelamento da oferta pública do ensino profissional técnico, sendo que os cursos técnicos ficaram restritos a partir de então à rede dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET’s na modalidade de “pós-médio” ou “concomitante”. A medida abriu o mercado do ensino técnico profissional para rede privada e contribuiu para o aprofundamento da crise do ensino médio.

A reforma educacional também acarretou transformações na educação técnico-profissional. Sua maior expressão foi conhecida pela edição do Decreto 2.208/97, que resultou em maior restrição ao acesso à Educação Profissional de nível técnico, principalmente aos alunos trabalhadores, a partir da exigência da conclusão do Ensino Médio ou de seu curso em regime de concomitância. Tal Decreto estabeleceu rígida separação entre educação geral e Educação Profissional, resultando em extinção de cursos técnicos profissionalizantes na maioria das redes públicas estaduais e municipais de ensino e na redefinição da demanda e oferta na rede federal (FERREIRA, 2006, p.255).

Para as atribuições repassadas no processo de reforma do Estado da década de 90, foram criados mecanismos de regulação e de controle. Tal processo de modo geral, descentralizou ações e, manteve ou concentrou, de forma proporcional, as decisões. Foram implementadas as concepções que defendem a predominância da gerência, da técnica, da mensuração, da eficiência e eficácia sob o fazer pedagógico. A descentralização da educação a as novas formas de regulação estiveram, então, associadas à intensificação e precarização da força de trabalho e ao controle das políticas e dos sujeitos da educação pública.

As reformas educacionais empreendidas no governo FHC são caracterizadas, por grande parte dos estudos realizados sobre o período, por práticas



descentralizadoras, de controle e de privatização. A reforma buscou consolidar a figura do Estado gerencial, com capacidade de regulação social mediante a transferência a outros setores/instituições da responsabilidade de prestação dos serviços sociais. Com o olhar sobre o quadro político desse período da reforma, podemos entender o Estado gerencial como aquele que almeja uma relação harmoniosa com a sociedade civil seja buscando avaliar os resultados das políticas públicas que chegam aos cidadãos, seja tratando os problemas por meio das agências reguladoras (FERREIRA, 2009, p. 256).

As medidas de controle das ações agora repassadas para outras esferas da administração pública ou setor privado, foram realizadas na educação principalmente através da avaliação em larga escala. O IDEB e o ENEM são alguns dos procedimentos de verificação criados pelo Estado, sob os auspícios dos organismos internacionais multilaterais, para controle do que é, por estes atores, considerado como qualidade da educação. A tentativa inicial foi a de substituir decisões políticas para o caráter pretensamente técnico, criando um valor de verdade sobre os procedimentos de avaliação presumindo estes como neutros e objetivos. Tal demanda dialoga com a expectativa de professores, alunos, sociedade e autoridades educativas de que um melhor sistema de exame representa um melhor sistema de ensino.

Porém o exame é só um instrumento que não pode por si mesmo resolver os problemas gerados em outras instâncias sociais. Não pode ser justo quando a estrutura social é injusta; não pode melhorar a qualidade da educação quando existe uma drástica redução de subsídio e os docentes se encontram mal pagos; não podem melhorar os processos de aprendizagem dos estudantes quando não atendem nem à conformação intelectual dos docentes, nem ao estudo dos processos de aprender de cada sujeito, nem a uma análise de suas condições materiais. Todos estes problemas, e muitos outros que convergem sob o exame, não podem ser resolvidos favoravelmente só através deste instrumento (social). (BARRIGA, 2008, p.47)

A possibilidade de mensuração de desempenho dos estudantes e do sistema de ensino articula o poder público para o estabelecimento de metas, agencia o conjunto de profissionais da educação para que estas sejam atingidas e conforma o trabalho docente, compreendido como sala de aula, coordenação e gestão escolar, ao previsto pelas políticas educacionais do governo. O produto final pode ser medido e observado, a partir de critérios objetivos, neutros e científicos.

Os problemas de ordem social de acesso à educação, justiça social, estratos de emprego, estrutura de investimento para o desenvolvimento industrial etc., são transladados a problemas de ordem técnica: objetividade, validade, confiabilidade. A discussão que se realiza neste nível de problemática desconhece sua conformação. Esta inversão de relações sociais em

problemas de ordem técnica converte a questão do exame numa dimensão cientificista (BARRIGA, 2008, p.49).

O agenciamento dos segmentos sociais escolares (pais, comunidade, professores, estudantes, dentre outros) para a obtenção de resultados traria o suprimento de mobilização e adesão social, necessários às mudanças pretendidas. Esconde-se assim, o caráter político dessas mudanças (pelo dito viés técnico do exame e da “qualidade” da educação) o que antes seria pré-requisito para se estabelecer uma mobilização social, indispensável para a implementação de um projeto educacional, já que esta é, em última instância, uma prática social. Tal concepção expressa à tendência de mercantilização das relações sociais, observadas no capitalismo e festejadas nos tempos liberais.

O exame, desta maneira, não só esconde sob seu reducionismo técnico uma infinidade de problemas, não só inverte as relações sociais e apresenta só numa dimensão pedagógica e inverte os aspectos metodológicos para apresentá-los numa dimensão de eficiência técnica, mas também, se conforma historicamente como instrumento ideal de controle. Se trata de atingir formas de controle individual (adaptação social) e sua extensão a formas de controle social. (BARRIGA, 2008, p.49).

No plano internacional e na relação do público com o privado, os organismos internacionais realizaram uma política de crédito condicionado à adoção de políticas para os países subdesenvolvidos. O Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial produziam um conjunto de acordos que visavam abrir o mercado educacional e garantir que os Estados promovessem uma nova regulação social, ou uma desregulação dos serviços sociais para a população (FELDFEBER, 2009, p.162).

A mercantilização da educação, sobretudo da educação superior, era orientada a partir de tratados comerciais que entendiam a educação como prestação de serviço que deveriam estar em consonância às regras de mercado realizados nos acordos da Organização Mundial do Comércio (OMC) e dos Tratados de Livre Comércio (TLC). (FELDFEBER, 2009, p.162). Os TLC's abordam, então, a troca de bens, a prestação de serviços e a garantia à propriedade intelectual pelos Estados, servindo como regulamento das políticas públicas e das determinações tanto no plano econômico como no plano educacional, o que para alguns, se tratava da mesma coisa.

A abertura da educação como mercado fez parte do processo de deslocamento da função do Estado e de ajuste na própria teoria do capital humano. O Estado não deveria mais ser fomentador da economia, esta que deveria desenvolver-se por si. A educação como parte da qualificação da força de trabalho, deveria ser realizada pelo indivíduo, interessado em ingressar no mercado de trabalho em melhores condições. Essa análise justifica a abertura da educação ao capital privado e culpabiliza o trabalhador pelos níveis de desemprego e pela sua não inserção no mercado de trabalho, caracterizado pelo termo “empregabilidade”, cravado nesse período.

O apelo à empregabilidade e seu uso numa neoteoria do capital humano, cujo conteúdo tem se metamorfoseando com as novas condições de acumulação do capitalismo globalizado, permite entender melhor a crise da promessa integradora. Nesse sentido, a tese da empregabilidade recupera a concepção individualista da teoria do capital humano, mas acaba com o nexo que se estabelecia entre o desenvolvimento do capital humano individual e o capital humano social: as possibilidades de inserção de um indivíduo no mercado dependem (potencialmente) da posse de um conjunto de saberes, competências e credenciais que o habilitam para competição pelos empregos disponíveis (a educação é, de fato, um investimento em capital humano individual); só que o desenvolvimento econômico da sociedade não depende, hoje, de uma maior e melhor integração de todos à vida produtiva (a educação não é, em tal sentido, um investimento em capital humano social) (GENTILI, 2005, p. 55).

Coube, então, ao Estado, a prioridade na oferta da educação básica, para desenvolver as competências e habilidades, consoantes com os paradigmas da nova organização do trabalho, necessárias ao indivíduo, encarregado, agora, de sua qualificação profissional como pré-requisito para seu ingresso no mercado trabalho. A qualificação específica do trabalhador por meio da educação perdia a função social do capital humano. O Estado não precisaria investir na educação profissional já que esta, na nova concepção do capital humano, estaria estabelecida nas condições de empregabilidade do indivíduo. Dessa forma, a sociedade não dependeria dos cursos técnicos, necessariamente, como pré-condição para seu desenvolvimento econômico, tendo em vista que, a economia em seu processo de reorganização já convivia com níveis elevados de desemprego.

Nessa perspectiva o indivíduo é um consumidor de conhecimentos que o habilita a uma competição produtiva e eficiente no mercado de trabalho. A possibilidade de obter uma inserção efetiva no mercado de trabalho depende da capacidade do indivíduo em “consumir” aqueles conhecimentos que lhe garantam essa inserção. Assim, o conceito empregabilidade se afasta do

direito à educação: na sua condição de consumidor o indivíduo deve ter a liberdade de escolher as opções que melhor o capacitem a competir (GENTILI, 2005, p. 55).

A nova forma da organização do trabalho também modificava o que era considerado caráter da formação profissional feita pela escola. A noção de formação havia mudado na medida em que se tinha uma transformação do modo de organização da produção do modelo Taylor-fordista para o chamado toyotismo ou modo de organização flexível do trabalho. A perspectiva toyotista também se apoiou no debate socialista de educação, sobretudo, aproximando das críticas sobre a especialização do trabalho presente no fordismo (KUENZER, 2005, p.78).

O foco na educação básica foi para o desenvolvimento das competências e habilidades, da propaganda do “aprender a aprender”. A defesa da concepção das competências vinha ao encontro do estabelecido pelos novos padrões das teorias de organização do trabalho, menos rígida e específica, mais flexível e geral, se tratado, inclusive, de produto da mesma.

No âmbito da pedagogia toyotista, as capacidades mudam e são chamadas de “competências”. Ao invés de habilidades psicofísicas fala-se em desenvolvimento de competências cognitivas complexas, mas sempre com o objetivo de atender às exigências do processo de valorização do capital. Neste sentido, as ferramentas que buscam superar os obstáculos decorrentes da fragmentação do trabalho, em particular no que diz respeito a todas as formas de desperdício, tais como multitarefa ou controle da qualidade feito pelo trabalhador, não têm como objetivo reconstituir a unidade rompida, mas evitar todas as formas de perda e assim ampliar as possibilidades de valorização do capital (KUENZER, 2005, p.78).

O acentuado processo de adequação do Estado, em particular, da educação, às necessidades do capital previstos nas reformas da década de 90, sobretudo na chamada era FHC impactou na década seguinte. A ofensiva liberal diminuiu na maioria dos países, em que pese não ter verificado propriamente uma revisão das políticas adotadas. No Brasil, tem-se a o início do governo Lula como marca deste processo.

## 1.5 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO GOVERNO LULA

Brasília, Janeiro de 2002. Os meios de comunicação anunciavam a presença de milhares de pessoas com bandeiras vermelhas acompanhando a posse do primeiro presidente operário do país, Luís Inácio Lula da Silva. Os noticiários informam que no Palácio da Alvorada, o presidente cubano, Fidel Castro, cochicha junto ao seu colega Hugo Chávez, perante os olhos atentos de toda comunidade internacional. O movimento dos trabalhadores sem terra promete mil ocupações, como colaboração ao presidente na implementação da Reforma Agrária. O chamado risco – Brasil dispara, o Departamento de Estado dos EUA demonstra preocupação com os rumos da América Latina. Em pronunciamento a nação, o presidente promete acabar com a fome e promover mudanças substanciais na condição de vida da população brasileira.

Brasília, Janeiro de 2004. Após 2 anos de governo, a mídia impressa e televisiva informa que o Ministro da Fazenda, Antônio Palocci justifica a quinta alta seguida dos juros do país. Em entrevista, o presidente Lula reafirma que a política econômica não muda. O *superávit* primário é elevado a 4,61% do PIB (acima do que era exigido pelo FMI), os bancos comemoram lucros recordes em toda a sua história. Dos 145 mil assentamentos prometidos durante o ano de 2004, o governo assenta apenas 25 mil famílias. O governo federal segue com a agenda das reformas iniciada com a taxação de aposentados na reforma da previdência, aumento de impostos na reforma tributária, consolidação do viés privatista na reforma universitária, e a prometida redução de direitos sociais na reforma trabalhista. Entre outras ações, a liberação dos transgênicos, a não demarcação de terras indígenas, o envio das tropas ao Haiti, a assinatura dos acordos com o FMI e a continuação da relação com os demais organismos multilaterais, demonstram o grau de subserviência ao capitalismo financeiro e aos interesses da burguesia internacional do governo Lula.

O governo Lula iniciou sob a grande expectativa da população. O processo eleitoral teve como marca a “instabilidade do mercado” e um processo de negociação, explícito, entre os setores do futuro novo governo, a burguesia nacional e os “mercados”, entenda-se esse último aos representantes de empresas multinacionais e de capitais financeirizados que hegemonizavam a política econômica do governo anterior. A expressão de tal negociação foi representada pela chamada “carta ao povo brasileiro”, assinada pelo então candidato à presidente da república, Luis Inácio Lula da Silva. O processo de estabilidade econômica verificado na década anterior havia se estabelecido a partir de um conjunto de postulados econômicos ligados a concepção do novo liberalismo, expressos pela gestão fiscal, monetária e cambial, com o objetivo de garantir o superávit primário e a baixa taxa inflacionária.

Historicamente, os economistas ligados ao Partido dos Trabalhadores negavam política e academicamente tais postulados.

Entretanto, não obstante desaprovação da maioria da população ao governo Fernando Henrique Cardoso, que expressava à vontade de mudança através da candidatura Lula, as condições materiais e históricas que propiciaram a assunção desse novo governo se deu a partir de um acordo de assimilação e execução do núcleo de medidas econômicas entendidas como pauta política do mercado financeiro internacional. Em ambos os casos, além de se verificar os padrões macroeconômicos comuns, verifica-se que, não é estabelecido um projeto de desenvolvimento, como sugerem setores que defendem uma distinção significativa entre a política econômica do governo Lula e a do período anterior.

A tese do estabelecimento de um novo modelo de crescimento não encontra sustentação, nem no desempenho das variáveis econômicas cruciais, como a taxa de investimento, e nem no formato da política econômica. O crescimento recente não fugiu ao característico stop and go das últimas décadas. Isto fica patente na volatilidade do PIB mas, sobretudo, na do investimento. Além de resultante de uma política macroeconômica deflacionária, exacerbada no governo Lula, esta ausência de um novo modelo de crescimento evidencia-se na insuficiência da política de desenvolvimento. O baixo valor dos investimentos em infra-estrutura, centrais para ampliação da competitividade sistêmica e definição de horizonte mais largo de crescimento não foi superado nesse governo. Também não se concretizou uma política industrial, ao mesmo tempo focalizada em determinados setores prioritários e, constituída dos vários instrumentos pertinentes (financeiros, fiscais e tarifários). Nesse contexto o crédito dirigido, embora preservado, assumiu uma feição defensiva observando-se sua maior democratização mas, também, a ausência de articulação com um projeto de desenvolvimento. (CARNEIRO, 2005, p.23).

Na educação, o primeiro sinal, ainda antes do processo eleitoral, era de uma significativa crítica ao processo das reformas educacionais do governo FHC. Contudo, as questões econômicas de modo geral, entravaram o processo de mudanças relevantes em prol da educação brasileira. Os próprios vetos ao Plano Nacional de Educação, da era FHC, que poderiam ter sido derrubados pelo novo presidente da república, já eram vistos a partir da lógica da austeridade fiscal e dos compromissos econômicos firmados.

“Uma escola do tamanho do Brasil”, documento apresentado pelo Partido dos Trabalhadores (2002) como compromisso eleitoral de mudar o ensino do País, reconheceu a educação como direito inalienável, sendo prioridades de seu governo a expansão do sistema educacional e a elevação de seus níveis

de qualidade. O documento nos traz um diagnóstico crítico da política educacional do governo FHC e um extenso programa de mudança.

Mas, ainda no processo eleitoral, o documento foi comprometido com a publicação da “carta ao povo brasileiro” escrita pelo candidato Lula em 2002 para apaziguar o mercado global, no qual se compromete com a manutenção da política econômica. Belluzzo (2007) identifica três fatores que favoreceram a escrita da Carta: a chantagem que os mercados fizeram, a contração da liquidez e a insegurança dos empresários com o PT. A Carta tinha o objetivo de aplacar a angústia do mercado, uma espécie de “senta que o leão é manso” (FERREIRA, 2009, p. 260).

O primeiro mandato do governo Lula, na educação, ainda pode ser caracterizado por relações contraditórias e disputas internas, mediante a troca de ministros e outros setores do MEC, como por exemplo, o INEP. Assim, verificou-se um conjunto de programas educacionais interpostos, alguns deles em sinalizações de orientações opostas. Em seguida, foi excetuada a fase, na educação, em que ainda se tinha dúvidas governamentais da necessidade de se debater com a sociedade brasileira um projeto nacional de educação.

No campo da educação, o primeiro mandato do governo Lula foi fortemente marcado, por mudanças recorrentes nos cargos dos ministros e outras diretorias e secretarias estratégicas; por uma duplicidade de ações políticas e pedagógicas que negavam a existência de um programa de governo, mas também foi um período de promoção de debates com as entidades que raramente ocorreram no governo anterior, cujos resultados ficaram perdidos em anais de reuniões e na memória dos participantes. Com isso, predominou uma multiplicidade de projetos, com perspectivas opostas no campo da formação de professores, educação profissional, currículo, ensino superior, financiamento etc., que revelaram a desistência, pelo governo, do seu compromisso eleitoral “Uma escola do tamanho do Brasil” (FERREIRA, 2009, p. 260).

Em 2004 o Governo Lula lança as diretrizes de sua reforma universitária. Sua implementação, entretanto, já estava ocorrendo de forma “fatiada” através decretos que estabeleceram, prioritariamente, o SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – MP 147/2003, que relativizava a adoção do ENADE (instituído pelo governo FHC e conhecido como Provão) para uma amostragem e vinculava recursos à implementação de padrões de “qualidade” na estrutura da universidade. O PROUNI – Programa Universidade Para Todos - MP 213/2004, inicialmente descrito como estatização de vagas na educação superior privada, pelo ministro Tarso Genro, previa o estabelecimento de isenção fiscal para as instituições privadas de ensino superior em troca de vagas para alunos da rede pública da educação básica, além de regularização da posse de instituições denominadas filantrópicas. O PROUNI marcou

a manutenção da lógica da expansão do ensino superior pela rede privada e as características das parcerias públicas privadas na educação no governo Lula. Além de ter dado a tônica da retórica popular na defesa de seus projetos, muitas vezes, buscando dicotomias sociais, como a tese de que a universidade brasileira era elitista porque sua composição era de aluno de classe média e que o PROUNI proporcionaria acesso à educação superior para os estudantes de baixa renda da rede pública.

Na educação profissional obteve-se a importante revogação do Decreto n. 2.208/97, abrindo espaço para uma nova regulamentação da educação profissional brasileira, definida ainda, pela expressão conservadoras das políticas do governo anterior. Entretanto, em que pese a revogação do decreto não foi vista uma readequação dos conjuntos das políticas referentes à educação profissional no Brasil. A possibilidade de restabelecimento do ensino integrado, oportunizada pela revogação do decreto, necessitava ainda, da redefinição de uma concepção de ensino profissional no país. Além de que, as regulamentações posteriores ao decreto 2.208/97 davam margem para que se restabelecessem as relações entre o ensino profissionalizante e o ensino médio que não fossem mediante um processo de integralização aprofundado.

A manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, após a edição do novo decreto, dá continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade. Reforça-se, ainda, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais. Neste particular, reafirma-se um dos fetiches ou uma das vulgatas, insistentemente afirmada nos oito anos de Governo Fernando Henrique Cardoso, de que no Brasil não havia falta de empregos, mas de “empregáveis”. O relator, de forma inteligente e competente, por conhecer bem o pensamento do governo passado e dos empresários, acomodou o Decreto n. 5.154/2004 aos interesses conservadores, anulando o potencial que está em sua origem. Sob as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes e um parecer que sedimenta a separação, as perspectivas de mudanças substanciais de ordem conceptual, ética, política e pedagógica, que poderiam ser impulsionadas pelo governo, ficam cada vez mais afastadas (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p.1095-1096).

Com o objetivo de articular as políticas educacionais do governo Lula e diminuir o processo de fragmentação dessas políticas foi Lula instituído, em 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação, PDE, organizando os mais de quarenta programas do governo na área de educação. O processo de planejamento e regulação estabelecido nos como princípio do PDE prevê a articulação entre União, estados, Distrito Federal e municípios (FERREIRA, 2009, p.261). Os eixos de avaliação e regulamentação foram definidos através da instituição da Prova Brasil e



adoção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, e do mecanismo de parceria do PAR – Plano de Ações Articuladas.

A fim de participarem do PAR, os municípios assinaram um termo de adesão - “Compromisso Todos pela Educação” – dentro dos parâmetros estabelecidos pelo Decreto nº 6.094/2007, que dispõe sobre implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Comisso, os municípios assumem o compromisso de melhorar a qualidade do ensino ofertada, e o IDEB é o indicador para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso. (FERREIRA, 2009, p.262).

Assim, uma das características do governo Lula na educação foi a determinação técnica, objetivadas por metas, avaliações e mecanismos de regulação e controle. Ainda no primeiro mandato se pôde observar a adoção de um conjunto de políticas pautadas na focalização, uma das exigências da conjuntura social mais ampla. A escola passa então, por um momento de ser responsabilizada por atenuar o processo acentuado de desigualdade social visto na realidade brasileira. Na verdade, trata-se da identificação como um espaço propício para o desenvolvimento de tais políticas demandadas.

O papel cada vez mais relevante que a escola tem assumido na realidade brasileira atuando na distribuição de renda – como agência de implementação de programas sociais, tais como o bolsa família e o ProJovem, entre outros, determinando a seleção e o controle do público-alvo, bem como a sua presença na efetivação de certas políticas de saúde (vacinas, exames, médicos) e alimentação (via merenda escola) – tem contribuído para que sua função seja cada vez mais debatida e posta em questão (OLIVEIRA, 2009, p.17).

As novas atribuições repassadas para a escola é concomitante e intrínseca com a percepção social da diminuição do peso desta na inserção no mundo do trabalho. Isto é, o processo de desemprego acentuado da década de 90, em recuperação nos anos 2000, mas distante do ora almejados pleno emprego da década de 60, criou a percepção de incapacidade da educação básica como garantidora de melhor mobilidade social, agravada pela desigualdade e maior exigência de formação profissional do exército reserva de mão de obra. As políticas focalizadas, as políticas assistencialistas, e a nova formatação da função social da escola fazem parte desse processo. No outro vetor da crise da escola, a capacidade de disseminação de conhecimento sistematizado pela escola passa a ser questionada.

Paralelamente, é possível perceber certa desconfiança do papel exercido pela escola como instituição educadora, capaz de desempenhar com competências suas funções disseminadora de conhecimentos válidos, o que vem sendo reforçado pelos baixos desempenhos obtidos pelos alunos nos resultados aferidos por exames externos.

Paradoxalmente, a centralidade atribuída à escola parece resistir às crises enfrentadas pela instituição, melhor dizendo, o fato de se debater na atualidade a função social da escola e os efeitos que a escolarização pode produzir na vida das pessoas, no sentido de possibilitar maiores chances de mobilidade social, não parecem ter diminuído a crença (ou certeza) de que a escola é passagem obrigatória na vida dos indivíduos (OLIVEIRA, 2009, p.17-18).

Conceitos como crise da escola, equidade social, mérito, regulação, eficiência e eficácia, gestão democrática, políticas afirmativas, políticas focalizadas, descentralização, trabalho docente, governança, planejamento, dentre outros fazem parte do vocabulário dos desafios atuais da educação brasileira.

## **CAPÍTULO 2**

### **AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO SEGUNDO MANDATO DO GOVERNO**

**PAULO HARTUNG**

A questão do modelo de desenvolvimento regional passa por um conjunto de interesses e atores do processo regional que se articulam e estabelecem a sua lógica e seu funcionamento. A sua definição é realizada dentro da compreensão da dinâmica internacional e nacional, e das especificidades regionais. Esse capítulo tem como objetivo contextualizar historicamente o processo de desenvolvimento do Estado do Espírito Santo e a crise política institucional pelo qual passou o Estado durante a década de 90, tratar das políticas educacionais desse período, além de caracterizar o processo de ascensão do governador Paulo Hartung ao governo do Estado. Trata da verificação a partir de alguns autores de desvinculação relativa dos processos de desenvolvimento econômico do Estado da política do governo Estadual, situação resolvida após o aguçamento da crise do Estado vivido durante a última década do século e seus impactos na política educacional do Estado do Espírito Santo.

O segundo mandato do governo Paulo Hartung frente ao Estado representa uma nova fase na reforma gerencial no Espírito Santo, passada o momento pós-construção da hegemonia. O período é marcado pela implantação de políticas públicas em consonância com a regulação do capital dos anseios da economia capixaba em seu ciclo de desenvolvimento atual. Na educação trata do ápice do modelo gerencial e tecnocrático. Busca-se refletir sobre as políticas educacionais do período, sobre o modelo desenvolvido e os impactos no trabalho docente. Serão analisados os documentos “Diretrizes Estratégicas 2007 – 2010”, o “Plano Estratégico Nova Escola” e o “Plano de Desenvolvimento Espírito Santo – 2025” (na parte em se concerne à educação). Ainda na análise documental serão observadas as leis promulgadas que tratam da remuneração do magistério por subsídio (Lei complementar nº428, de 17 de dezembro de 2007), do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – PAEBES, implementação do novo Currículo Básico Comum (Portaria nº143-R, de 17 de novembro de 2009), sobre o IDE – Índice de Desenvolvimento da Educação (Lei Complementar nº 504 de 23 de Novembro de 2009).

## 2.1 – O ESPÍRITO SANTO E O MODELO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO DO FIM DO SÉCULO

Ao debater sobre o modelo econômico capixaba é importante analisar a questão da regionalidade do desenvolvimento econômico no marcos do Estado federativo brasileiro e nas

confluências dos interesses capitalistas. Verificar quais são os aspectos do espaço político para um modelo regional e como este se realiza com a União e os entes federados.

Certamente, muitas dificuldades se colocam nesse caminho da articulação dos grupos de interesses locais. Estas, vão desde às questões relativas ao pacto federativo brasileiro, em que deveriam ser distribuídas as atribuições de cada esfera estatal, até a um sem número de implicações correspondentes às relações de poder e às distintas formas de organização dos empresários relativamente aos trabalhadores. Por mais complexas que sejam, essas são questões imprescindíveis a serem enfrentadas, aliás, é exatamente na sua existência que reside a necessidade de intervenção pública para sua regulação. A experiência tem mostrado que o pior tem sido negar a existência dessa diversidade na relação de poder na sociedade, o que tem contribuído apenas para reproduzir modelos de atendimento de interesses localizados. (GOMES, 1998, p. 120)

As observações acerca do modelo econômico capixaba vêm através de dois eixos, um que concorda com o ciclo de desenvolvimento nacional no aspecto da industrialização, ainda que de forma tardia, retardatária, e baseada em uma posição periférica. O outro que afirma as condições específicas do desenvolvimento capixaba, através principalmente da caracterização de uma maior presença e influência dos agentes externos sob esse processo. Essa característica é desenvolvida a partir da organização de interesses das atividades da indústria de base e da exportação no Estado do Espírito Santo.

O que distingue a experiência do Espírito Santo daquela vivenciada pela economia brasileira como um todo, é a significativa presença de agentes externos à formação sócio-econômica capixaba na definição de sua trajetória de desenvolvimento recente. Assim, deve-se destacar o papel desempenhado tanto pelo Governo Federal (enquanto provedor de infra-estrutura; investidor em setores produtivos; e definidor de políticas de desenvolvimento regional), quanto por empresas que vêm sendo atraídas pelas vantagens comparativas dinâmicas (principalmente locacionais, de infra-estrutura rodo-ferro-portuária e, em grau menor, incentivos fiscais e financeiros) do Estado (VILASCHI, 1998, p.06).

Os ciclos de desenvolvimento econômico do Estado são definidos em três períodos, que transcorrem durante o último século. O primeiro é caracterizado pelo predomínio da cafeicultura e segue até meados do século XX. O segundo ciclo de desenvolvimento capixaba trata do período de superação da crise cafeicultora (marcada pela política de erradicação dos cafezais) e da sociedade agrário-exportadora para uma sociedade urbana e industrial, em primeiro e, posteriormente, pelos grandes projetos industriais. O terceiro ciclo é denominado como momento da diversificação econômica e se estabelece a partir da década de 90 (CAÇADOR, 2009, p.455).

O Espírito Santo adentra a década de 1980 consolidando o modelo de desenvolvimento econômico implantado a partir do final dos anos 1960, baseado na concessão de incentivos fiscais, na atração de grandes empresas -CST, hoje Arcelor Mital Tubarão; Aracruz Celulose, hoje Fibria; SAMARCO Mineração (com sua usina de pelotização e a conclusão do porto de Ubu); na ampliação do parque de produção da Companhia Vale do Rio Doce (com a construção, em parceria com grupos estrangeiros, de diversas usinas de pelotização de minério na área do complexo portuário de Tubarão, com a ampliação daquele porto e a construção do de Praia Mole, ambos no Município de Serra, este último operado pela antiga CST); e a conclusão do cais de Capuaba (em Vila Velha, porto público), além de melhorias sensíveis no modal ferroviário, com a modernização da Estrada de Ferro Vitória a Minas.

Esses investimentos, fortemente alavancados pelo governo federal, tinham em contrapartida os mecanismos fiscais tanto da União quanto do Estado, representado pelo Fundo de Desenvolvimento das Atividades Portuárias (FUNDAP). O setor de petróleo era ainda pouco expressivo, com a exploração basicamente em terra, na área dos Municípios de São Mateus e de Jaguaré (LIMA, 2011, p.112).

A transição de modelo de desenvolvimento econômico na década de 80 foi caracterizada a partir dos investimentos nos grandes projetos, na implementação e no aumento das atividades industriais de empresas como: Companhia Vale do Rio Doce, Aracruz Celulose, Samarco e Companhia Siderúrgica de Tubarão (CAÇADOR, 2009, p.455). Esse processo tem ainda como característica a centralidade do Estado Brasileiro, já que em parte considerável, se trata da intervenção deste na economia para garantir o momento de reestruturação, vinda de uma crise nacional e estadual. Historicamente, coincide com o processo democratização pelo qual atravessava o país. Os grandes projetos consolidaram uma mudança significativa da estrutura social capixaba, que fortaleceu o processo de urbanização.

A implantação dos chamados “grandes projetos” – Companhia Siderúrgica Tubarão, Samarco Mineradora, Aracruz Celulose e expansão da Companhia Vale do Rio Doce) fizeram com que os Espírito Santo registrasse um acelerado crescimento industrial nas décadas de 1970 e 1980, “o que elevou sua participação na produção industrial brasileira de 0,5%, em 1970, para 1,3%, em 1990. Essas alterações da economia capixaba foram acompanhadas de um intenso processo de urbanização. Em 1960, a população urbana representava 28, 45% da população total do estado, saltando para 78% em 1990 (CASSUNDÉ, 2008, p.95).

No aspecto político é verificada a composição de novos interesses. CASSUNDÉ (2008) resgata que a disputa política do início da década de 80 foi marcada por um conjunto de políticos que teriam presença relevante durante toda década de 90. A renovação ou manutenção de interesses políticos em dado período histórico representa, em tese, a

conformação de projetos econômicos e sociais. Porém, no Espírito Santo, no início da década de 80 esse movimento não representou, de forma conclusiva, uma direção política estadual em relação aos interesses econômicos dos setores industriais que estavam postos.

Em primeiro lugar, a entrada em operação das empresas oriundas dos Grandes Projetos de Impacto (GPs) catalisou o fenômeno da desautonomia relativa, já previsto por Rodrigues (1973) e Medeiros (1977) e discutido anteriormente. A partir do início de suas atividades, essas empresas engendraram uma lógica própria, dada por estratégias econômicas e empresariais que extrapolavam o espaço regional do Espírito Santo e que nada ou muito pouco eram interligadas à lógica de decisão e condução do Governo Federal. (VILLASCHI, FELIPE, OLIVEIRA, 2011, p. 106).

Isso se deve primeiro por que parte da direção que expressava os interesses econômicos se apresentava pela classe política mais conservadora e mais ligada ao regime e ao governo federal, ainda comandado pelos militares e que tinha um peso maior no processo econômico do Estado através das grandes Estatais, em contraposição ao governo estadual, agora ligado ao PMDB (oposição consentida do regime) devido à redemocratização e eleição direta dos executivos nas unidades da federação. Outro fator é que os nomes políticos que tiveram presença no cenário estadual com maior influência nesse período não representavam uma “renovação” com o significado expressivo que o termo pode ter. O processo de democratização, apesar de ser nacional, representava, nesse momento, um processo de deslocamento da política Estadual para a oposição do governo federal, o que gerou um descompasso relativo entre o desenvolvimento econômico estabelecido e o processo político.

No Espírito Santo, o jogo político em torno do pleito de 1982 foi marcado por uma intrincada disputa pelo poder. Já naquela ocasião, assumiram papel de destaque algumas das personalidades que viriam a ocupar a cena política capixaba durante as décadas seguintes. Pelo PMDB, tiveram destaque os nomes de Gerson Camata, Max Mauro e José Inácio Ferreira, que se elegeram governadores, respectivamente, em 1982, 1986 e 1998. Do lado do PDS, podemos citar, pelo papel de destaque que permanecem ocupando às portas da segunda década do Século XXI, os nomes de Elcio Álvares e Teodorico Ferraço<sup>1</sup>. O PT contava com o médico Vitor Buaiz, que embora não tenha participado diretamente da disputa pelo governo do Estado naquele ano, despontava como a principal liderança do novo partido. Anos mais tarde, o petista seria eleito prefeito da capital (1988) e Governador do Espírito Santo (1994). Encerradas as articulações para a escolha de candidatos, o pleito foi disputado pelo deputado federal Gerson Camata (PMDB), pelo ex-prefeito de Vitória Carlito Von Schilgen (PDS), pelo dentista e ex-presos político Perly Cipriano (PT) e pelo sindicalista Osvaldo Mármore (PDT). (CASSUNDÉ, 2008, p.95)

Vale lembrar que, as atividades econômicas industriais promovidas nesse período no Espírito Santo, da indústria de base de *comodities* é parte ainda de um processo do sistema de produção capitalista periférico, sob o qual estava determinado economicamente, o papel das colônias, ou ainda, dos países subdesenvolvidos do sistema, na posterior divisão internacional do trabalho. Essa relação também ocorre em menor grau entre os estados da federação. Assim é observado no Espírito Santo um desenvolvimento econômico subordinado, de um estado da federação de um país periférico no sistema capitalista. Nos governos Estaduais da década de 80, ambos, de governadores filiados ao PMDB, não ocorreram mudanças importantes vindas como políticas econômicas do governo estadual.

Nesse sentido, foram governos que surfaram no bom momento econômico já que os índices da economia capixaba continuaram crescendo acima da média nacional. A expansão era liderada pela indústria, que cresceu a uma taxa média de 3,0% ao ano, enquanto os índices nacionais não batiam a casa dos 1,6%. Os dados do SINDIEX (2002), por sua vez, mostram que as exportações do estado cresceram 7,8% ao ano entre 1985 e 1990, acima dos 4,1% apurados para o país (FELIPE, VILASCHI, OLIVEIRA, 2011, p.155).

Ainda assim o balanço da expansão da economia capixaba na década de 80 é diferente se comparado com o aspecto nacional. Isto é, a chamada nacional e internacionalmente década perdida, teve momento de dinamismo econômico no Espírito Santo, ocasionado por um processo específico que propiciou o desenvolvimento econômico regionalizado descolado do nacional, ainda que com incentivo do Estado brasileiro.

## 2.2 – A CRISE POLÍTICA E INSTITUCIONAL DO ESPÍRITO SANTO

Os anos 90 se apresentaram como anos de crise política e institucional no Estado do Espírito Santo. Na mesma década da eleição do Collor, das reformas do Estado brasileiro, da transição capixaba para o terceiro ciclo de desenvolvimento econômico (chamado de diversificação econômica) e da eleição de Albuíno Azeredo, como versão estadual das confluências nacionais, o elemento da crise também esteve disposto no Espírito Santo. As características principais contidas na crise política do ES estavam nas dificuldades das elites locais estabelecerem as condições de governança e governabilidade que eram exigidas nessa conjuntura de Estado democrático, reforma do Estado e processo de globalização.

Em tais circunstâncias, a característica básica do período foi a profunda dificuldade em termos de governabilidade. Qualquer tentativa de construção de governos de coalizão ficava impossibilitada ante aos interesses particulares de pequenas bancadas e/ou indivíduos. Em relação a essas dificuldades, notórios são os governos que estiveram a frente do Espírito Santo a partir de 1990 - Albuíno Azeredo (1991-1994), Vitor Buaiz (1995-1998), José Ignácio Ferreira (1999-2002) – em que a situação foi se agravando sucessivamente em termos de perda de eficiência gestora e credibilidade política (FELIPE, VILASCHI, OLIVEIRA, 2011,p.156).

A conjuntura de crise, política e institucional, do Espírito Santo na década de 90 possibilita o levantamento de algumas hipóteses. Uma que discorda da posição aparente de que alguns governos não obtiveram condições de governabilidade<sup>1</sup> por causa da corrupção, ou do gerenciamento dos negócios ilícitos de setores burgueses. É provável que tenha sido o inverso. Talvez não tenha sido a corrupção que tenha abalado a governabilidade do governo Collor, do governo Vitor, ou do governo José Ignácio. É provável que tenha sido o contrário. Foi a governabilidade, ou melhor, a falta dela, que abalou a corrupção, ou o gerenciamento dos negócios ilícitos da burguesia. Os governos FHC e Lula serviram para desmitificar essa primeira impressão de causalidade.

O grave processo de involução institucional e política pelo qual passou o Estado do Espírito Santo, desde a década de 90 até o início dos anos 2000, parece ter sido resultado de continuidade e aprofundamento das práticas e padrões paternalistas e clientelistas. Esses, de alguma forma, se incrustaram no aparato governamental local, e tinham rebatimentos claros nos campos político e econômico.

Como consequência, ocorreu grande inércia com relação a qualquer tipo de visão de futuro que pudesse subsidiar ações estratégicas de curto, médio e longo prazos para lançar o Estado em direção a um novo padrão de desenvolvimento econômico e social, contemporâneo do que ocorria em outros países e em outros Estados brasileiros. Além disso, as relações entre os Poderes legislativo e foram marcadas pelo predomínio do fisiologismo entre ambos, e isso se deveu, em grande medida, à fragmentação partidária capixaba, verificada a partir da década de 90, como já posto em capítulo anteriores. (FELIPE, VILASCHI, OLIVEIRA, 2011, p.156).

Isso nos remete para a segunda hipótese, a de que houve uma desregulação dos interesses burgueses por resistências e não compreensão das urgências das reformas do Estado. Isto é, para a readequação dos interesses do capital houve a reforma do Estado. É possível que os

---

1A rigor, governabilidade, que passou a ser sinônimo de democracia, é considerada a fase de maturidade política do País. Esse foi um movimento de deslocamento estratégico, com objetivos de estabelecer consenso sobre os rumos traçados na articulação entre Estado e economia. A herança inflacionária e a instabilidade política serviram de mecanismos de legitimação do novo discurso, cujo conteúdo se pautou fundamentalmente na necessidade de reformas que garantissem as condições de governabilidade e de equilíbrio fiscal (FERREIRA, 2006, p. 95).



interesses acomodados ainda, na concepção primeiramente do Estado patrimonialista, que se adequaram à república e foram reproduzidos no Estado interventor, ainda não tinham se readequado na nova regulação do Estado, o que se expressou na crise de governabilidade e dos negócios ilícitos do primeiro período da reforma. Assim como é possível que tal regulação do gerenciamento dos negócios ilícitos da burguesia tenha se estabelecido posteriormente, ainda que tenha se mantido em certa tensão, o que é intrínseco dessas atividades políticas.

Dentro da especificidade da crise capixaba e como elemento econômico, a nova conjuntura demandava mais nitidamente uma direção política por parte do Estado, dado por dois elementos que influenciavam com viés contrário a esses na década anterior. Um trata do processo de privatização das empresas estatais dos grandes projetos, somadas as concepções de Estado mínimo, que retirava o Estado nacional como agente de desenvolvimento externo, o que na dinâmica industrial não proporcionou mudanças profundas.

O aprofundamento do processo de privatização levado a cabo pelo Governo Federal mudou a propriedade das empresas oriundas dos Grandes Projetos, mas nenhuma alteração significativa pôde ser verificada na estrutura ou dinâmica da indústria. A rigor, o processo de privatização afetou o Espírito Santo ainda em 1989, quando foi privatizada a Companhia Ferro e Aço de Vitória, que teve seu controle acionário vendido pelo BNDES a grupos paulistas. Em 1992 foi privatizada a CST. A participação do Governo Federal na siderúrgica foi mantida via CVRD, ainda que de forma minoritária. Em 1993 foram vendidas pelo Governo Estadual as ações da Escelsa. Como aconteceu também em termos nacionais, essas mudanças estiveram apenas ligadas à transferência de propriedade, em quase nada repercutindo na expansão da estrutura produtiva capixaba. (FELIPE, VILASCHI, OLIVEIRA, 2011, p.118-119).

O outro, da democratização do Estado, que na década anterior contribui para uma renovação política não tão presente no governo federal, indicava na década de 90, representava a necessidade de uma regulação da economia por parte da direção política estadual, o que não tinha sido incisivo no último período.

Em termos de dinamização econômica, entretanto, entrou-se em um novo momento. Embora as empresas dos Grandes Projetos tenham continuado a influenciar decisivamente na dinâmica econômica estadual, e sua participação na geração de riqueza tenha continuado a ser importante, as taxas de crescimento anuais da economia local passaram a ser menos dependentes dessas empresas. Outros fatores, como a diversificação e a interiorização da economia capixaba, o crescimento das importações estaduais via companhias importadoras (*tradings*), a extração do petróleo e gás e a evolução de arranjos produtivos locais, foram fundamentais para o crescimento na década e passaram dividir com as grandes empresas a

participação na taxa de crescimento. Assim, a principal característica da economia capixaba, a partir dos anos 90, foi a sua diversificação, porém ainda com significativo peso da produção de *commodities*. (FELIPE, VILASCHI, OLIVEIRA, p.119, 2011).

Essa crise apresentou alguns desdobramentos: nacionalmente teve como distensão o processo de impeachment do presidente Fernando Collor. No Estado do Espírito Santo, os governos estaduais (principalmente o governo Vitor Buaiz e José Ignácio) conformaram a governabilidade com os setores burgueses ligados as atividades ilícitas e ao funcionamento do Estado que já não era desejável pela nova regulação neoliberal. Isso marcou um longo processo de disputa política e governos marcados pela instabilidade, pelas denúncias de corrupção e pela grande impopularidade.

O esgotamento político dentro do campo capitalista pode ser verificado em algumas formas. A primeira é quando determinada direção política não consegue garantir a agenda burguesa, a outra é, por princípio, quando o conjunto de valores burgueses na gestão do capital defendidos como necessário para maximizar a mais-valia não está sendo observados pela direção política presente na gestão do Estado. Essa tensão pode ser revelada em determinados momentos da história, como na passagem de um modelo para o outro. Dessa forma, é necessário se instaurar uma nova direção política que reestabeleça os interesses burgueses e adeque o Estado ao processo de extração da mais-valia. É possível que isso tenha ocorrido no Espírito Santo.

Assim, se por um lado Rodrigues (1973) e Medeiros (1977) cunharam a expressão desautonomia relativa querendo dizer com isso que a capacidade de condução do processo de desenvolvimento da economia por parte do Estado estaria diminuída por conta da entrada em operação das empresas oriundas dos GP's, por outro lado, o que se verificou foi um aprofundamento de uma desautonomia política que se mostrou incapaz de formar coalizões em torno de novas visões e novas possibilidades que impulsionasse a economia capixaba a novo saltos, principalmente em convergência com a instalação de um novo paradigma econômico que estava centrado nas tecnologias da informação e da comunicação e na diminuição relativa da importância dos produtos e serviços baseados em matéria e energia (FELIPE, VILASCHI, OLIVEIRA, p. 228-229, 2011).

As mudanças econômicas da década de 90 no estado do Espírito Santo estavam consoantes com o processo globalização da economia e transnacionalização dos mercados. O primeiro ponto a ser ressaltado é o processo de privatização por qual passou as grandes indústrias capixabas pertencentes ao Estado Brasileiro: Companhia Ferro e Aço de Vitória (1989), CST e CVRD (1992). Em que pese à defesa de que esse processo apenas retirou o controle da

empresas por parte do Estado, importa salientar que, na verdade, retirou a presença do Estado nacional de forma incisiva na economia, passando a realizar o papel de agente regulador.

Em termos de dinamização econômica, entra-se em um novo momento. Embora as empresas dos Grandes Projetos tenham continuado a influenciar decisivamente na dinâmica econômica estadual e sua participação da geração de riqueza tenha continuado a ser importante, as taxas de crescimento anuais passaram a ser menos dependentes dessas empresas. Outros fatores como a diversificação e interiorização da economia capixaba, o crescimento das importações estaduais via companhias importadoras (tradings), a extração de petróleo e gás e a evolução de arranjos produtivos locais foram fundamentais para o crescimento da década e passaram a dividir com as grandes empresas a participação na taxa de crescimento. Assim, a principal característica da economia capixaba a partir dos anos 1990 foi a sua diversificação, porém, ainda com significativa concentração na produção de *commodities* (FELIPE, VILASCHI, OLIVEIRA, 2011, p.157).

Efetivamente a questão das *commodities* tem uma centralidade nesse processo estadual e grande impacto nas relações globais que foram potencializadas nesse período do capitalismo globalizado. No que diz respeito à questão regional do Espírito Santo, ocorreu um fortalecimento de sua base econômica. Pois, é recorrente no período de transnacionalização econômica a transferência da produção para os espaços geográficos com o chamado menor custo país, ou seja, espaços que tenham as condições de maior extração de mais-valia sobre a força de trabalho. Somado a isso, há a pressão pela abertura e pela economia liberalizada e ainda, ao específico desenvolvimento da China, produziu-se, segundo Mendonça de Barros (2008), a alteração da balança comercial em favor dos países exportadores de *commodities*. Com isso, houve uma alta valorização pelo grande nível do consumo, baseado nos 10% de crescimento anual do PIB pela China e desvalorização dos produtos industrializados, obtidos pela produção de baixo custo e grande exploração da força de trabalho desse mesmo país. Essa tese explica, pela visão do ex-ministro do governo FHC, o sucesso da economia do governo Lula, de mesma base do seu antecessor.

Sem este novo equilíbrio, as reformas econômicas do período FHC e a surpreendente conversão do presidente Lula aos princípios da economia liberal não teriam sido suficientes para possibilitar a virada que vivemos hoje. A incorporação de quase um bilhão de asiáticos, na sua grande maioria de chineses, à economia de mercado provocou uma alteração profunda nas relações de preços entre produtos industriais e *commodities* agrícolas e minerais, em favor destes últimos. Essa nova dinâmica de preços nos mercados mundiais, uma teoria da Cepal às avessas, provocou uma incrível mudança nas contas de nosso comércio exterior, com o aparecimento, a partir de 2004, de saldos comerciais elevadíssimos. Essa nova dinâmica permitiu ao Brasil passar em poucos anos de uma condição de um país

endividado no exterior para uma nação que hoje tem mais ativos em moeda estrangeira do que sua dívida externa total (BARROS, 2008, p.12)

Voltando para o caso capixaba e entendendo a tese de Mendonça de Barros (2008) ainda que, dentro de um conjunto de teses e possibilidades pertinentes, temos como um processo de desenvolvimento econômico favorecido, do ponto de vista capitalista, por inúmeros fatores nas condições externas mais cada vez dependente de um planejamento estatal regional, capitaneado pelos grupos ascendentes dessa conjuntura econômica. O que leva para o ainda destoado processo político capixaba. As conjunturas que influenciaram o governo Albuíno iniciam-se na redemocratização, como primeiro elemento da volta das eleições diretas para governador. A conjuntura no Estado foi de estabelecimento do PMDB, partido da oposição consentida da ditadura, e depois o partido do Plano cruzado estabelecido pelo Sarney, como principal agremiação política da década de 80. A nova conjuntura econômica estabelecia no país, ainda que não compreendida, a necessidade da governança e governabilidade política. Nacionalmente várias tensões no governo federal e na burguesia processavam demandavam esses elementos e geravam tensões. Dentro dessa conjuntura inicia-se o governo Albuíno Azeredo.

O jornalista Rogério Medeiros afirmou textualmente que a candidatura e a posterior vitória de Albuíno nas eleições de 1990 fora “produto da máquina”, de que Albuíno era um “homem da máquina”. A declaração de Medeiros, que havia disputado, e perdido, as eleições para o governo em 1990, indica-nos um campo interessante a ser explorado: o uso da máquina administrativa. No caso de Albuíno, repetindo uma estratégia cuja importância contribuíra em 1986 para a eleição de Max Mauro, ocorreu uma junção das estruturas e forças dos governos do Estado e de diversas Prefeituras, ocupadas por políticos de diferentes partidos (LIMA, 2011, p.126).

A matriz política de seu governo vinha a partir de uma ampla frente de prefeitos, junto com uma gama de interesses, em contraposição à influência do então governador Max Mauro. Dentro da política capixaba apesar do arco de apoio organizado para eleição de Azeredo travava-se diversas disputas em paralelo, o que em longo prazo, tenderia a tensionar o próprio do governo.

Além do mais, as exigências econômicas ainda se apresentavam e era necessária a adequação do Estado ao período das reformas. A política capixaba da década anterior não havia despendido algumas demandas para o governo do Estado, dessa forma, as fissuras no campo burgueses poderiam existir sem significar ainda um afronta ao desenvolvimento e aos lucros,

o que foi característica da política de transição democrática, em que se restabelecia a democracia formal do Estado, mas o mercado ainda não tinha assumido o controle com todas as suas formas de regulação.

Essa relativa frouxidão do governo estadual, que foi objetivada desde já na pouca demanda do desenvolvimento econômico nesse espaço do Estado na década de 80 e por razões de formação capixaba vindas desde a ocupação do Estado e da migração europeia (o que seria por demais extenso e fora de foco tratar aqui) fez com que, a relação de poder por assim dizer, mais municipalista, e por que não fisiológica e patrimonialista, estivesse mais articulada e influenciando de modo determinante no cenário estadual, cuja conjuntura revalorizava.

A conjugação desses fatores dava ao candidato as condições objetivas para tocar a sua campanha, apesar de ainda situar-se em níveis baixos de intenção de votos. As perspectivas de crescimento estavam colocadas. Um detalhe importante nesse processo é que o apoio suprapartidário ao candidato Albuíno, além de desagradar o Governador Max Mauro, criava pólos de poder independentes do Palácio Anchieta, um elemento essencial que viria a compor algumas das sucessivas crises políticas do período entre 1991 e 1994. Segundo Rogério Medeiros, “Enivaldo e Ferraço é que tinham o controle dos Prefeitos. O Max não tinha”. Percebe-se desde a campanha o quadro de conflitos internos que se apresentava explosivo no governo uma vez eleito (LIMA, 2011, p.130).

A situação possível vivida pelos governadores da década de 90 no estado do Espírito Santo foi a de terem sido espremidos politicamente. De um lado, por um conjunto de interesses que controlavam de fato o Estado, presente nas esferas dos três poderes e compostas pelos setores que representaram uma diversidade da formação econômica do Estado e se constituíram em alianças, pelo viés municipalista, com forte traço patrimonialista e fisiológico, com o qual o executivo compartilhava dos exercícios do poder, das relações de influências e negócios que se servem da máquina pública. Do outro, pelos processos de reforma do Estado que exigiam maior desenvoltura da burocracia estatal, formulação de políticas de regulação do capital, que tinham seus negócios prejudicados pelas disputas de espaço do poder estatal e pela “exacerbado apoderamento” sob o estado, que enfraquecia ação política do governo. Somado ao fato do espectro ideológico, relevante no meados da década, de manter os partidários da arena, alguns grupos que haviam se organizado no MDB e um PT ainda não se encontrava amadurecido para gerenciar os negócios burgueses.

Esses elementos de crise de governabilidade podem ter ensejado a crise política institucional. No caso de Albuíno esse dilema se apresenta na circular expedida pelo então presidente da Assembleia Legislativa do Espírito Santo, Valcir Ferreira.

Nada mais justo do que a preocupação do Presidente do Legislativo do Espírito Santo em formular uma proposta dessa agenda. Entretanto, ele a faz não na condição e Presidente do Poder, mas de Presidente do IPDE, um órgão fundado para gerir aposentadorias e pensões pagas a ex-parlamentares e seus dependentes. Benefícios que eram custeados, em sua maior parte, pelo Tesouro Público. Uma pérola do patrimonialismo. Nesse contexto, complexo, a Circular 01/91 pode ser entendida como um documento não de propositura de agendas, mas de mecanismos de que deveriam se valer os parlamentares para, estabelecido os conflitos de interesses com o Poder Executivo, pressionar em benefício da manutenção de seus privilégios. Invertia-se a ordem do discurso, usando-se de um princípio legítimo e desejado, a autonomia do Legislativo e o seu fortalecimento no novo momento da história brasileira para manter privilégios de um grupo de cidadãos e cidadãs, como se os mesmos formassem uma casta (LIMA, 2011, p.137).

Essa lógica perdurou o governo. O que se viu adiante foi um conjunto de tensões políticas, ora através de denúncias de corrupção, pedidos de impeachment e desgastes políticos, fomentações para a oposição no legislativo, como forma de valorizar o produto da governabilidade, orquestrados até o final do governo Albuíno, quanto maior o enfraquecimento político e o apoio popular, mais o governo esteve refém da relação que criou na base dessa “governabilidade”.

A crise do governo Vitor Buaiz opera na mesma lógica dos desafios gerados no e pelo governo Albuíno. Soma a conjuntura, o peso das disputas internas do PT capixaba, que aquela altura era traduzida no discurso contra a adaptação do PT aos marcos do sistema realizada pelo bancada estadual e pelas tendências internas à esquerda no espectro partidário.

O governo estadual também tinha mais dois vetores de pressão política: O de adaptação do Estado ao processo de reforma e regulação de interesses comerciais dentro do processo de globalização econômica, e a pactuação com os setores patrimonialistas fisiológicos que dominavam as esferas de poder do Estado.

Coaduna-se com a ideia de que o Partido dos Trabalhadores, em nome do princípio de realidade, acabou se alinhando ao novo cenário institucional, apesar das iniciais dificuldades de compreendê-lo. Parte da esquerda do partido compartilhava a ideia de que esse comportamento se limitaria a uma inflexão necessária, que seria corrigida mais a frente, em condições favoráveis. Outros setores passaram a externar as suas insatisfações que, em muitos casos, levaram à dissidências. Não obstante, passado o período mais

polêmico e conturbado da transição, o diagnóstico não é outro senão aquele apontado por Vianna (2006, p. 11) segundo o qual “a adaptação ao mundo venceu o impulso por mudá-lo” (OLIVEIRA, 2008, p.125)

O PT, em frente à Prefeitura Municipal de Vitória teve sua gestão bem avaliada, mas ainda assim não conseguiu fazer seu sucessor. As marcas do processo eleitoral municipal foram repassadas à experiência estadual do governo petista em uma relação política que, com grandes divergências em torno do nome de Vitor Buaiz, que se tornou governador no pleito estadual de 1994. O PT elegeu ainda, quatro deputados estaduais, ligados ao setor que se contrapunha ao grupo de Vitor.

A disputa para o governo estadual mantinha o clima de tensões. O governo Albuíno terminava bastante desgastado, com baixa popularidade. Os serviços públicos estavam sucateados. OLIVEIRA (2008) relata que as tensões políticas fizeram com que o governo não conseguisse dar conta da gestão da máquina pública. Essa definição fez inclusive que o governador Albuíno não conseguisse lançar candidato a sua sucessão. As condições de Vitor Buaiz se expressavam através de uma frente ampla, maior do que o PT estava acostumado à época, e já havia angariado apoios de setores do PMDB e de outros partidos que estavam fora do arco de alianças. A disputa eleitoral foi realizada entre, Vitor Buaiz (PT), em conjunto com os partidos de esquerda PSB e PCdoB, Max Mauro (PMN) em aliança com os partidos PL, PPS PRP e PSC. Em meio a inúmeros problemas Rose de Freitas (PSDB) também se candidatou. O pleito contou ainda com Cabo Camata (PSD), apoiado por PTdoB, PRN e PTBR.

O quadro, para além de um conjunto de reflexões leva a conclusão de que a classe política capixaba ainda não havia produzido condições da chamada governabilidade do projeto econômico em curso, em que pese que o entendimento dessa necessidade já era compartilhada por alguns círculos políticos, como do próprio Vitor, que não obteve as condições políticas para isso, e do então prefeito de Vitória, Paulo Hartung, que viria a ser governador em alguns anos posteriores. Nacionalmente, o projeto de hegemonia burguesa sob a lógica da reforma do Estado das políticas de liberalismo econômico já haviam se aglutinado em torno de Fernando Henrique Cardoso, que se figurava como principal alternativa do pleito, apesar dos esforços de Lula e do PT de se adequar ao projeto da ordem. A chamada necessidade da governabilidade é expressa em:

Conforme se verá mais diante na análise do governo Vitor Buaiz (1995/1998), a irreflexão acerca das mudanças trazidas pela nova ordem ,trouxe muitos problemas para o partido. Contribuiu para que faltasse ao PT, traquejo com governos e com bancadas parlamentares cujas plasticidades foram e são, em parte, forjadas pelo novo momento institucional, marcado pelas transformações trazidas pela ideologia neoliberal. Esses são elementos muito importantes na busca de explicações para o prematuro sucesso eleitoral do PT e também para os conflitos intrapartidários, a crise do governo Vitor, seguidos do insucesso político-eleitoral no Espírito Santo (OLIVEIRA, 2008, p. 129-130).

A crise do governo Vitor apresentou um círculo: Os projetos econômicos e a conjuntura nacional demandavam a reforma do Estado, representados pela nova lógica de regulação capitalista, o governador era, em parte, por essa iniciativa, combatido pelos deputados do seu partido, que expressavam a tentativa de constituição de um projeto democrático e popular, e com isso, o governador, se apoiava cada vez mais nos setores incrustados no Estado e que eram, simbolicamente, necessidade da reforma.

É necessário expor que não se trata de um valor de mérito em benefício do Estado mínimo e da perspectiva gerencialista ou liberalizante. Mas da análise de que parte dos setores políticos capixabas comportava-se de forma anacrônica que não compreendiam mais as exigências históricas e sociais demandadas pelo processo de acumulação de capital no Estado e no mundo. Isso não atendia aos interesses econômicos dominantes e as novas demandas apresentadas. Esse é o elemento principal da crise política de governança que se impunha no Estado do Espírito Santo nesse período. Ressalta-se ainda que a candidatura Vitor Buaiz foi o que melhor se produziu como alternativa política em direção ao mercado, e representou no segundo turno uma coalizão que ia do setor democrático e popular ao representantes da nova reforma liberal do Estado, entre eles o prefeito de Vitória Paulo Hartung e o próprio presidente eleito Fernando Henrique Cardoso, do lado oposto, a candidatura Cabo Camata, misturava messianismo e folclore e foi apoiada pela base de sustentação e usurpação do governo Albuíno, expressos por lideranças como Valci Ferreira e Enivaldo do Anjos, juntos com os setores denunciados posteriormente como crime organizado do Espírito Santo. Resultado eleitoral: 55% a 44% em favor de Vitor, o que evidenciou uma grande força eleitoral do último setor citado.

Nessa conjuntura, o governador eleito tinha ainda uma tarefa a mais: dar conta de seu partido, que ainda não estava totalmente associado a gerência do processo de acumulação do capital e adaptado ao *status quo*. Por outro lado, a conjuntura política mudava de viés. Já que o projeto



alternativo aos interesses dominantes, democrático e popular, acumulava derrotas seguidas, representadas nacionalmente, pelas duas derrotas presidenciais de Lula e pelo desencadeado processo de adaptação interno, cujas bases eram vivenciadas de forma mais intensa no Espírito Santo, cuja demanda de regulação dos interesses econômicos estavam apresentadas de forma direta pela direção do executivo estadual. Assim o projeto democrático e popular parava de acumular politicamente enquanto uma alternativa de poder capixaba, mesmo com a mobilização social, voltada agora, contra o próprio governo petista. A tentativa de implementar a agenda dominante das reformas esbarrava em seu próprio partido e na chantagem institucional do patrimonialismo fisiológico. O governo tinha o entendimento majoritário de necessidade da reforma, só não possuía as condições necessárias para ser o gestor político dos interesses do capital no Estado.

Além disso, ainda no ano de 1995, várias mensagens polêmicas foram enviadas à Assembléia, causando os primeiros grandes conflitos entre a bancada petista e o governo Vitor Buaiz. Dentre elas, destaca-se a que previa a venda das ações da Escelsa: a bancada, contrariando as recomendações da executiva estadual do partido e do governo, votou de forma contrária a ela. Outra questão que causou muita polêmica foi a do programa de incentivos do governo às empresas de importação e exportação por ocasião da implantação do FUNDAP (Fundo de Desenvolvimento de Atividades Portuárias). (OLIVEIRA, 2008, p.171)

Ainda no sentido de implementação das reformas são vistos projetos que vem a visava privatizar a CESAN e o BANESTES. Os conjuntos de governos da década de 90 no Espírito Santo foram marcados pela falta da governabilidade e alta impopularidade. É nessa linha que se apresenta o Governo José Ignácio (PSDB), eleito em primeiro turno em disputa, principalmente, com o então vice-governador, Renato Casagrande (PSB), e contra o ex-governador Albuíno Azeredo (PDT). Considerada como disputa principal, o ex-prefeito de Vitória Paulo Hartung, foi derrotado por José Ignácio na indicação do partido.

A relação do governo José Ignácio manteve a relação com a assembleia legislativa, de fisiologismo, troca de favores, e por vezes, chantagens políticas. O grupo de deputados desde o governo Vitor estava capitaneado pelo deputado estadual, José Carlos Gratz, do PFL, aliado nacional do PSDB e parte integrante do projeto que elegeu José Ignácio. O ex-deputado Valci Ferreira já havia sido indicado para uma vaga no tribunal de contas estadual, TCES. De certa forma, a política capixaba ganhou contornos nacionais, com um governo estadual de mesmo partido do presidente da república.

Entretanto, o debate político capixaba girou em torno do movimento pelos direitos humanos e o combate ao crime organizado, que tinha como objetivo desalojar das estruturas do estado um grupo de políticos acusados de corrupção. Ligação com o jogo do bicho, dentre outras inúmeras atividades ilegais. Os acusados: O governador do estado, o vice-governador, o presidente da assembleia legislativa, assim como grande parte dos parlamentares, diversos empresários, e membros do poder judiciário. Entre a frente de combate ao crime organizado, a presidente do PT Iriny Lopes, O senador Paulo Hartung (PSDB), O ex-governador Max Mauro, e o prefeito de Vila Velha, Max Filho e personalidade representativas da sociedade civil, dentre eles, o presidente da OAB estadual.

Quatro anos passados, alguns pedidos de impeachment e intervenção federal, termina governo José Ignácio, assim como os de Albuíno e Vitor Buaiz, desmoralizado, com baixa popularidade e fracassado como alternativa política ao Estado.

Na economia estava consolidado um ciclo de desenvolvimento econômico que conviveu com os conflitos da política. Os grupos econômicos capixabas ora, se organizavam junto ao Estado para buscar a realização de seus interesses, ora produzia iniciativas autônomas, mas de forma geral se ressentiam da falta de um plano de desenvolvimento regional que pudesse regular os interesses burgueses da economia capixaba.

Já na década de 1990, a partir da abertura comercial – no início da década – e da ultra-abertura comercial – a partir do Plano Real –, potencializados pela adoção de preceitos econômicos liberais resultou no fortalecimento de um grupo de empresários – de dentro e de fora do estado – com interesses ligados à atividade de comércio exterior. Como, por parte do Estado, o FUNDAP acabaria se tornando o principal instrumento tributário para o incentivo das atividades econômicas, as idéias oriundas da convergência entre esse grupo e os quadros do Governo passaram a orientar as ações do governo na área econômica, quase exclusivamente para o atendimento desses interesses. Isso, por outro lado alimentou e foi beneficiado com a ideologia de aproveitamento da vocação dita natural. Era, por assim dizer, a consolidação de um processo de lock in da economia capixaba. Isso culminou por obstruir qualquer construção alternativa de desenvolvimento para o estado baseado na instalação de outros setores econômicos. (FERRARI, ARTHMAR, 2011, p. 179-180)

Com o objetivo de retirar das estruturas do Estado os grupos classificados como o do crime organizado, de modernizar a máquina pública, dar eficiência, técnica e garantir um projeto de planejamento estratégico que garantisse os interesses econômicos dos grupos dominantes que fazem negócios e mantêm interesses em terras capixabas, a partir de uma ampla coligação

PSB, PSD, PSC, PRONA, PT DO B, PV, PAN, PSL, PHS, elege-se com 52% dos votos o senador Paulo Hartung (PSB).

### 2.3 – AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA DÉCADA DE 90 NO ES

O comprometimento político e institucional do Estado no Espírito Santo não afetou diretamente, somente, as ditas políticas centrais, isto é, aquelas que atendem diretamente os interesses da reprodução de mais valia, como por exemplo, as políticas fazendárias. A educação e os trabalhadores docentes no Estado foram profundamente impactados. A noção de crise política vem exatamente da percepção de que a classe dirigente não possui capacidade técnica, moral e política para governar. Essa percepção é fundamental para a constituição da hegemonia na sociedade, e para o suposto bom andamento das reformas. A regulação de determinado período exige ainda, o cumprimento de determinadas demandas sociais. A precariedade da educação no Brasil não é uma marca recente do sistema educacional, e sim característica histórica, mas trata-se, pois, de tentar identificar como se assenta determinada precarização em determinado momento histórico.

A percepção sobre o sistema e as políticas educacionais se modifica à medida em que se transformam as demandas ligadas ao mundo do trabalho e a reprodução da mais valia. Isso significa que no estado do Espírito Santo as tensões às políticas do período não vinham somente do campo popular, mas sim, da já crescente pressão e constrangimento impostos pelo capital. Este último composto por segmentos formados que vinham, desde os organismos internacionais, queixosos da incapacidade da educação brasileira de formar adequadamente para um mercado flexível, informal e volúvel e da incapacidade “civilizatória” ou de adestramento do sistema educacional, responsável por disciplinar e conformar um sem números de jovens pobres de acordo com os valores sociais estabelecidos, até as empresas capixabas, interessadas em uma estabilidade social tanto para a formação de mão de obra funcional para seus projetos como para a estabilidade necessária para a consecução dos contratos com as bênçãos do Estado, o que apesar das políticas liberais, nunca deixou de ser anseio dos agrupamentos capitalistas.

As tensões do período e a incapacidade política gerou o ambiente de crise, tal qual descrito por Gramsci. Dessa forma a década de 90 foi um momento em que as reformas, mesmo sendo propaladas e observadas nos âmbitos internacional e nacional, tiveram sua execução no

Espírito Santo aquém das expectativas. Tanto do campo popular, que buscava uma a constituição de uma educação democrática, melhores condições de trabalho e mais um conjunto de reivindicações da pauta e quanto do segmento reformador do campo capitalista, que buscava a adequação do ensino a nova regulação proposta pelas mudanças na extração da mais valia. O que não quer dizer que esse período não foi marcado por tentativas de reforma, tanto de um lado quanto por outro. Um dos exemplos de reforma esteve, sobretudo, ligadas aos dispositivos da LDB do previsto na constituição de 1989 e na nova LDB. Isto é, daquilo que estava delineado nacionalmente e que se tinha obrigatoriedade legal para implementação.

A condição docente, portanto, passou por profundas transformações após a década de 1990, cujo marco é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9.394/96. Os artigos 12, 13 e 14 trazem um acento no trabalho coletivo com a obrigatoriedade de elaboração do projeto pedagógico da escola e a adoção de uma prática mais flexível e transversal com a institucionalização dos novos parâmetros curriculares e de avaliação. Além dos problemas sociais que seguramente impactam no trabalho docente, a lei traz uma centralidade no papel do professor como um agente de resolução das questões sociais e outras exigências de caráter administrativo que repercute sensivelmente sobre a identidade e o perfil do trabalhador. Os trabalhadores docentes se sentem obrigados a dar respostas às novas exigências pedagógicas e administrativas estabelecidas pelas políticas educacionais. A descentralização política e financeira repercute em maior volume de trabalho e de responsabilidade da gestão escolar; no mesmo passo que cresce a autonomia escolar, aumenta o controle sobre o trabalho docente. (FERREIRA, OLIVEIRA e VIEIRA, p. 23, 2012.)

As políticas educacionais de maior impacto no estado na década de 90 forma a gestão democrática com eleição direta para diretor escolar, O fim do ensino integrado, no governo Vitor Buaiz, a municipalização do Ensino, Governos Vitor e José Ignácio, a tentativa do planejamento tecnocrático, do governo José Ignácio. Das quatro citadas, a primeira demonstrava como tentativa de democratização da Rede Estadual de educação, e além de ser também, a única de protagonismo estadual. As demais buscavam conformações, sobretudo, legais, preconizadas pelas leis federais da educação. As tentativas no governo Vitor Buaiz faziam parte da configuração de disputa daquele governo, que sentia as pressões do campo democrático e popular, do PT à época, do fisiologismo e patrimonialismo municipalista, e da tecnocracia neoliberal.

O desenvolvimento da política educacional de estado do ES pode ser caracterizada por um processo de ziguezagueante, pois foi marcada por gestões descontínuas, ao sabor dos políticos de turno. Algumas exceções puderam ser observadas no governo de Vitor Buaiz (1995-1998) que implantou a eleição dos dirigentes escolares e uma proposta pedagógica referenciada socialmente. Mesmo assim, esse governo não conseguiu imprimir uma política de Estado, pois o governo posterior encerrou o processo. (FERREIRA, OLIVEIRA e VIEIRA, 2012, p. 24.)

O processo de descentralização do ensino em muito confundido nas formulações dos setores populares com um processo de democratização assumiu de vez os contornos liberais no início do governo FHC. Isso se expressou de forma contundente na política do FUNDEF e da municipalização do Ensino. A municipalização do ensino marcou profundamente o trabalho docente em todo o país. A lei 9.424, de 24 de Dezembro de 1996 vinculava diretamente o repasse de recurso do fundo às matrículas no Ensino Fundamental, estabelecido através dos convênios dos governos estaduais junto aos municípios. O dispositivo tratava do repasse de alunos, de estrutura física, de “recurso humano” aos municípios, estabelecendo uma nova regulação na educação. A almejada democratização do ensino era revelada através de uma municipalização financeirizada que inseriu na educação brasileira o custo-aluno e obrigou os entes federados que aderissem a proposta, sob pena de terem seus fundos retidos. A descentralização trata-se, pois, de tarefas executivas, mas a formulação da política e a controle dos recursos eram mantidos pela União.

O argumento central aqui desenvolvido é que as condições do trabalho docente no Espírito Santo estão assentadas em uma dinâmica complexa e contraditória resultado das reformas educacionais implantadas após a década de 90. Trata-se de uma dinâmica que combina práticas construídas historicamente pela profissão, por exemplo, a autonomia, com novas formas de regulação colocadas pelas avaliações em larga escala. A divisão do trabalho até então assentada nos princípios tayloristas, passa por um processo de reestruturação exigindo novas performances dos trabalhadores e acelerando tipos de controles mais sutis, típicos de uma regulação neo-taylorista. (FERREIRA, p. 39, 2012.)

Para os trabalhadores docentes a realidade passou a ser de servidores emprestados, não devidamente reconhecidos nem pelas redes estaduais e nem pelas municipais inseridos. Prejudicados em remoções, gratificações, e divididos na identidade com sua rede de origem, gerando maior precarização do trabalho e menor inserção política desses trabalhadores em seus ambientes de trabalho e junto aos governos. A municipalização ocorreu localmente no Espírito Santo e foi marca das políticas liberais na educação durante a década de 90.

Ainda como destaque das políticas educacionais da década de 90 no Espírito Santo, a desvinculação do ensino técnico do ensino médio afetou de forma significativa o ensino médio e a rede estadual de ensino do Espírito Santo. Tal medida retirou a pouca inserção no mercado de trabalho que o Ensino Médio poderia proporcionar para as camadas mais populares. Isso fez com que a própria noção dessa modalidade de ensino entrasse em crise e reforça a escola de ensino médio como espaço meramente disciplinador da pobreza e dos conflitos sociais existentes.

#### 2.4 PRIMEIRO GOVERNO PAULO HARTUNG: O PLANEJAMENTO DA READEQUAÇÃO TECNOCRÁTICA

O Governo Paulo Hartung foi fruto da necessidade de setores econômicos capixabas e nacionais que visavam adequar as políticas do governo estadual através da estabilidade política e da conformação de uma nova compreensão de gestão do Estado. A priorização da técnica na gestão pública foi largamente utilizada nos governos FHC, sobretudo, através do planejamento estratégico. A proximidade dos preceitos iniciais da tecnocracia estabelecida no primeiro governo Paulo Hartung é tanto pelas políticas quanto pelos executores, o que pode ser observado pelo fato, por exemplo, do secretário de planejamento do período ter sido Guilherme Dias, ex-ministro do governo FHC.

A assimilação dos movimentos nacionais em direção a uma concepção tecnocrática de gestão não pôde se desenvolver no ambiente de crise instalado no estado na década de 90. O primeiro mandato de PH caracteriza-se pela formulação, planejamento e viabilização do projeto tecnocrático de gestão do Estado no Espírito Santo. Essa máxima pode ser percebida tanto pelo diagnóstico do então novo governante quanto pelo conteúdo dos eixos apontados no documento “Um Novo Espírito Santo Orientações estratégicas de Governo”, planejamento de gestão do período 2003-2006. Do ponto de vista político, a crítica ao governo anterior se deu, sobretudo, no campo da ética, na relação de corrupção e fisiologismo em contraponto com as “relações republicanas” e no discurso de combate ao crime organizado, como pode-se observar no trecho “palavra do governador” do citado documento.

Por isso, desde a nossa eleição, em articulação com a sociedade civil organizada, instituições e Poderes Públicos e a Missão especial, estamos reagindo fortemente a este ambiente hostil que encontramos no Estado. A partir da posse, resultados importantes foram alcançados. Conseguimos garantir a renovação política da Mesa Diretora da Assembléia do Espírito

Santo, investigações estão em curso, denúncias foram oferecidas, abriram-se processos e responsáveis estão presos. (ESPÍRITO SANTO, p.15, 2003).

Sem entrar no mérito da justeza das ações de denúncias e combate ao crime organizado observa-se que desde o governo Max Mauro, o grupo político estabelecido entre os caciques municipais e instalado na Assembleia legislativa, que tinha como expoentes iniciais Valci Ferreira, Enivaldo do Anjos e Marcos Madureira (todos, deputados estaduais e posteriormente nomeados, pelos membros da casa legislativa, para o Tribunal de Contas do Espírito Santo) e no segundo momento, José Carlos Gratz, estava afastado do controle da Assembleia Legislativo e impedido de fato de exercer um poder coercitivo sobre o executivo. Trata-se, pois, da desativação do *modus operandi* da política capixaba da década de 90.

A conjuntura política e econômica manteve nesse período um cenário favorável. Desde a valorização dos aspectos capixabas econômicos, que determinaram a demanda por uma gerencia que se estabelecesse a partir dos agentes do governo estadual, até uma reorientação política do governo nacional que com a eleição do presidente Lula, realocou os setores presentes no campo democrático popular para uma política econômica próxima ao almejado pelos organismos de governanças internacionais. Isso significa dizer que, os elementos presentes no governo Vitor Buaiz, por exemplo, já tinham sido distendidos pela dinâmica do processo histórico e social, tornando-se um aspecto favorável para o novo momento de regulação pretendido no estado.

Outro fator favorável é que, desde o confronto político com o ex-governador José Ignácio, o governador Paulo Hartung já havia se situado no centro do espectro político capixaba, o que facilitou a composição com um PT já absorvido pelas ditas necessidades de gestão do governo federal.

Assim, esses elementos serviram de base para a chamada luta contra o crime organizado no Espírito Santo, que do ponto político-gerencial significou a consolidação de hegemonia do projeto tecnocrático, que já havia vencido as eleições para o executivo, nas demais instituições. Em destaque, no legislativo, que representava o núcleo de poder da composição anterior. A prisão de vários deputados estaduais, o cancelamento da eleição de um breve presidente da casa (Geovani Silva, apoiado pelo agora ex-deputado José Carlos Gratz) e nova eleição garantindo o comando do legislativo pelo deputado Estadual Claudio Vereza, garantiu o protagonismo do executivo na conformação do projeto e a efetiva hegemonia da nova orientação burguesa.

O momento político do primeiro mandato do governo Paulo Hartung ao mirar no combate ao crime organizado conseguiu mobilizar setores mais amplos do que os adeptos da tecnocracia gerencial, o que permitiu contar nos primeiros anos de governos com colaboradores progressistas e de reconhecido prestígio na sociedade civil.

A conformação da nova hegemonia política se deu em paralelo com o processo de planejamento estratégico da gestão do Estado, o que no segundo mandato, iria desembocar na chamada agenda 2025.

O planejamento estatal visa nesse momento reorganizar o Estado para o desenvolvimento das atividades econômicas e para produção de mais valia, buscando, como parte de um processo internacional, a governança e a regulação das políticas públicas. A narrativa retórica já no segundo parágrafo da síntese do planejamento dá o tom do que é esperado enquanto papel da educação pelos atores e autores do documento síntese de orientação estratégica do período tendo sido definido três macroobjetivos estratégicos: Promover o desenvolvimento sustentável socioeconômico do Espírito Santo; Reconstruir e modernizar a máquina pública do Estado; Promover o choque ético no Estado (ESPÍRITO SANTO, 2003, p.35).

Tais eixos confirmam dois pontos da tese apresentada na presente dissertação: A primeira de que houve um hiato histórico que separava o Estado no Espírito Santo, de modo geral, da implementação política do auge do processo de globalização, representado nacionalmente, principalmente pelo governo FHC. Significa dizer que a crise política institucional do período expressa a necessidade de articulação da máquina do Estado para planejar e viabilizar o desenvolvimento econômico nos novos moldes. O segundo ponto é que a educação não foi nem de perto objeto de prioridade do primeiro governo, estando apenas de modo genérico, inscrita no processo de reforma gerencial do estado. Isso nos remete a afirmação de que é no segundo mandato do governo Paulo Hartung que se apresentam um conjunto de políticas educacionais que restabelece o contrato da função social da escola e impõe uma nova relação entre governo, sociedade e profissionais da educação, gerando uma nova formatação do trabalho docente no Estado.

O primeiro eixo do governo buscou a intervenção do Estado como parceiro do setor privado para o foi definido como “desenvolvimento sustentável socioeconômico”. Segundo a concepção do mandato, expressa em seu planejamento, função do governo seria de: articulador, indutor, motivador, parceiro do processo econômico, este, liderado pelo setor privado. Ressalta a importância a confiabilidade institucional para a consecução de contratos.



Tais motivações econômicas foram o próprio sentido do governo. Tratou-se da mola propulsora que desencadeou o processo histórico material que definiu as características e as forças que se mobilizariam para tal projeto.

O caráter gerencial tem como pano de fundo o primeiro eixo. Alguns preceitos precisariam ser observados para o bom desenvolvimento econômico do Estado. A saber: capacidade de agir em sintonia com a sociedade, maneira eficaz e eficiente, capacitação e treinamento profissional e modernização da infraestrutura. O equilíbrio das finanças e adequação a lei de responsabilidade fiscal também são apontados como itens da chamada excelência de gestão. (ESPÍRITO SANTO, p.39, 2003.).

Talvez tenha sido no eixo administrativo e gerencial o maior obstáculo do governo Paulo Hartung no propósito de realização de suas políticas. Já que é nesse aspecto da administração pública que existe uma dicotomia da tecnocracia com a burocracia tradicional e que muitas vezes, é vista como causa da ineficiência e lentidão do Estado.

Se por um lado, a matriz econômica era propulsora, encontrava suas bases na conjuntura, e era a própria razão de ser do governo. E na política, as bases de uma forte hegemonia no desmantelamento da base política anterior já tinham se apontado, é no modelo de gestão, no funcionalismo de carreira e nos métodos consagrados pela tradição do Estado que, possivelmente, tenha se estabelecido o maior desafio, cabe ressaltar, pela ótica do governo. Na educação, observa-se um tipo de “guerra surda” entre a tecnocracia e a burocracia tradicional. Se por um lado houve uma reestruturação financeira do Estado baseada no conceito de isenção fiscal, do modelo fundapiano já existente, mas potencializado pelas características econômicas nacionais e globais do período, e pela incrementação da receita do petróleo, o que poderia dar margem para a análise de bom desenvolvimento gerencial do governo Paulo Hartung, é notório que os serviços de atendimento à população ficaram em um péssimo desempenho. A saúde passou por todo período de forma precária. A segurança pública bateu recordes em índices de criminalidade.

Além da dificuldade de gestão, cabe ressaltar que, não existe uma racionalidade do sistema que produza uma força motriz material de melhor atendimento básico à população. Isto é, mesmo que, ideólogos da tecnocracia gerencial compreendam a necessidade de tais serviços para o bom andamento do sistema, ao contrário da área econômica, não existe interesse material que mova a estrutura do Estado no desenvolvimento de tal interesse. Sob esse aspecto, a Educação teria, uma posição um pouco mais dúbia, do que a saúde e segurança

pública, por envolver necessidades de aprimoramento da força de trabalho e lidar com um grande contingente de crianças, jovens e adultos em situação de pobreza, acentuada, sobretudo, pelos anos de política neoliberal da década de 90.

Quanto ao choque de ética teve validade tanto quanto houve necessidade política de estabelecimento hegemonia do governo. Isto feito observa-se que parlamentares antes identificados do grupo anterior e questionados sobre processos de corrupção passam para a base de sustentação do então novo governo. Para além, apenas novamente a análise de que a governabilidade pode garantir a realização nos negócios ilícitos de parcela da elite. Isto é, não é a corrupção que abala a governabilidade. Mas a falta de governabilidade que abala a corrupção. Verifica-se durante todo o documento de orientações estratégicas que a educação quase não é citada, e quando é, faz parte de um conjunto de afirmações genéricas pela reforma da máquina pública.

Nas orientações estratégicas do governo os três macroobjetivos desdobram-se em doze eixos estratégicos, pelo qual a educação está inserida no eixo cinco “Melhorar a qualidade dos serviços prestados à população e ampliar a sua oferta”, em dois objetivos, o primeiro “Melhorar de forma significativa os serviço públicos já prestados à população” com quatro ações prioritárias definidas: Reestruturar administrativa e pedagogicamente a SEDU, com foco na organização do trabalho escolar; Promover a descentralização administrativa por meio da gestão compartilhada com os municípios; Expandir o ensino médio; combater o analfabetismo de forma efetiva e contemporânea (ESPÍRITO SANTO, 2003, p.39). e no objetivo dois “incluir novos serviços, com conceitos atualizados que melhorem o atendimento à população”, com três itens: Promover a democratização da gestão, do acesso à escola e do acesso ao conhecimento; Valorizar a educação rural; Reestruturar a segurança escolar e o transporte escolar.

As menções demonstram que o núcleo do primeiro governo não tratou a educação como prioridade inicial. Atribuiu aos três eixos os pilares do projeto de desenvolvimento pretendido o que segundo a lógica de funcionamento estruturaria uma reforma do Estado do Espírito Santo em um segundo período. O documento “Um novo Espírito Santo Orientações estratégicas de Governo” seria, pois, base introdutória do plano de desenvolvimento do Espírito Santo 2025.

## 2.5 A HORA E A VEZ DA EDUCAÇÃO NA READEQUAÇÃO TECNOCRÁTICA DO ESPÍRITO SANTO

A constituição da hegemonia política proporcionou condições estáveis para o planejamento em longo prazo no Estado do Espírito Santo. Expressão de tal planejamento é a chamada agenda 2025 em que os setores dirigentes se propõem a governar o estado Espírito Santo pelo período de 25 anos. A elaboração desse documento sugere uma formulação de fôlego e um novo momento nas políticas públicas capixabas já que especifica com mais detalhes os objetivos da acumulação capitalista para cada área dentro do espaço regional. Assim, a educação do Espírito Santo pôde viver o ápice do projeto gerencial e tecnocrático. Além disso, pode conviver com as crises e as disputas advindas de um processo de readequação da lógica administrativa e política. Esse embate sugere uma guerra surda entre os defensores das concepções gerencialistas com o modelo burocrático tradicional.

O documento “Plano de Desenvolvimento Espírito Santo 2025”, conhecido como agenda 2025, finalizado em Agosto de 2006, apresenta diagnósticos, fixa objetivos e estabelece metas para a educação capixaba. É caracterizado como um planejamento demandado pelo processo de reestruturação produtiva, política e econômica do Estado, elaborado pelo governo Estadual e pelos grupos econômicos dominantes. Um dos eixos estratégico foi descrito como, “Estabelecer bases sólidas para a construção do futuro do Espírito Santo após a superação da crise” (Espírito Santo, Síntese, 2006, p.21).

O planejamento estatal nesse momento reorganiza o Estado para o desenvolvimento das atividades econômicas e para produção de mais-valia, buscando, como parte de um processo internacional, a governança e a regulação das políticas públicas. A narrativa retórica já no segundo parágrafo da síntese do planejamento dá o tom do que é esperado enquanto papel da educação no final de 2025, mas também evidencia o abismo do propalado e o executado pelos atores e autores do documento:

Com uma escolaridade média de 12 anos, os capixabas são bem posicionados nos principais sistemas de avaliação educacional do País, e ganham destaque crescente em eventos e premiações internacionais. Após 20 anos de maciço investimento para a construção de um sistema de formação de capital humano de elevada qualidade, o Espírito Santo é referência nacional em educação! O estado também tem ampla projeção nacional quando o tema é inclusão social. Segundo dados do IBGE, com base no ano de 2025, há ainda 15 milhões de indivíduos em condições de pobreza no Brasil, mas nenhum deles reside no Espírito Santo. Em termos de

distribuição de renda, o estado é um dos mais igualitários do País. (ESPÍRITO SANTO, 2006, p. 23).

Tal definição do planejamento estratégico, elaborado com os grupos econômicos à revelia dos trabalhadores docentes do Estado, entende a educação como “sistema de formação de capital humano” e enfatiza, sobretudo, os hipotéticos índices de desempenho descritos nesse cenário de 2025. Não só o método de construção do documento que resvala na elaboração das políticas públicas pode ser problematizado, mas o próprio conjunto de medidas a serem adotadas, pactuadas em uma relação pública e privada, independente do sufrágio universal e das forças constituídas democraticamente, como espécie de rearranjo que perpassa os governos eleitos. Constitui assim a função de fiador dos interesses firmados e articulados dos atores do jogo da governança e da regulação.

O entendimento do planejamento estratégico estatal como um programa da classe dominante exclui setores sociais populares importantes para a formatação da política pública e gera uma tensão da própria relação entre as noções de democracia e planejamento.

O debate sobre a democracia na sociedade contemporânea é amplo e abrange diversas tonalidades ideológicas. Mas o que precisa ser destacado, na atual conjuntura histórica, é a consolidação da democracia nas sociedades modernas sob o jugo das reformas econômicas e políticas de corte liberalizante. Ou, mais especificamente, importa analisar o impacto da política neoliberal na nova ordem econômica globalizada sobre a governabilidade democrática de uma sociedade periférica e extremamente desigual como o Brasil. Esse é o fio teórico condutor para se chegar à compreensão do planejamento estatal (FERREIRA, 2006, p.37).

A ênfase inicial do documento descreve um núcleo dirigente responsável por ser o guardião de implementação do planejamento, da governança compartilhada entre o governo, o setor privado e o terceiro setor, aqui entendido como organizações não governamentais de direito privado, sem fins lucrativos. Entre as prioridades elencadas no tema “desenvolvimento de capital humano” estão:

1. Envolver a opinião pública, transformando a educação de qualidade na principal prioridade da sociedade capixaba;
2. Ampliar o reconhecimento social do magistério;
3. Estimular maior participação da comunidade na gestão das escolas;
4. Dar transparência total dos resultados de avaliação independente anual de cada escola;
5. Estabelecer acordo estratégico entre Estado e municípios visando à expansão e melhoria da qualidade do ensino fundamental;
6. Consolidar recursos mediante ampla parceria entre os governos federal, estadual e municipal e o setor empresarial;
7. Fortalecer a

autonomia e estabelecer a responsabilização por resultados; e 8. Profissionalizar a gestão do sistema educacional público. (ESPÍRITO SANTO, 2006, p.19)

A reorientação do processo tecnocrático no Estado do Espírito Santo obedece aos preceitos gerais internacionais, de formatação de parcerias e colegiados multilaterais, esvaziamento dos fóruns do Estado na formulação das políticas públicas, tentativa de “empoderamento” dos setores sociais junto às escolas como forma do estabelecimento de controle social externo, foco na primeira etapa da educação básica, devido às impossibilidades de inserção produtiva, descentralização, monitoramento e controle dos pretensos resultados, aspecto gerencial acentuado em detrimento do fazer pedagógico.

O “Plano de Desenvolvimento Espírito Santo 2025 – Agenda de Implementação, Governança e Plano de Comunicação” constitui assim elemento situado dentro do contexto internacional, posterior às reformas do Estado mínimo, que busca no planejamento estratégico as condições de implementação dos projetos econômicos de grande porte no estado do Espírito Santo, buscando na tecnocracia e no gerencialismo a constituição de um projeto geral e de um projeto de educação para o Estado adequado aos interesses de mercado.

A reorientação do capital realizada dentro do planejamento estratégico da agenda 2025 retrata os aspectos de crise da função social da escola. Tal documento expressa a concepção de “capital humano”, mas em seus tópicos afirma um conjunto de medidas características de um período da conjuntura em que escola não se apresenta como espaço de promoção social. Tanto da escola como reprodutora do conhecimento, como da educação como fator de inserção produtiva do mercado de trabalho.

Assim a educação tomada como uma política sempre esteve de alguma maneira vinculada à busca de justiça social nesta sociedade. Contudo, a ênfase nesse papel se altera a partir das transformações ocorridas nas últimas décadas do século XX, que põem em evidência a falência (ou falácia?) do ideal de igualdade de oportunidades. O desemprego em larga escala, em consequência da reestruturação do capitalismo, somado à ampliação do acesso à educação escolar, evidenciou o caráter restritivo do sistema escolar na mobilização social. (OLIVEIRA, 2009, p.20)

A meta de escolarização expressa para 2025 é de 12 anos em média, um aumento de aproximadamente 33% em relação a 2004, apresentando como meios a universalização da educação básica e a jornada integral para o ensino fundamental. Essas preocupações são

apresentadas nos documento a partir do viés econômico e da prioridade da inserção produtiva. A concepção privatista, que se supõe pragmática e eficiente, é demonstrada na exaltação da técnica e na noção de privatizar por dentro, ou seja, na visão de transformar o setor público imagem e semelhança com o privado, através do traslado de técnicas e de uma nova regulação tecnocrática.

O desenvolvimento do capital humano capixaba será viabilizado por intermédio de um conjunto articulado de iniciativas estratégicas para valorização da carreira docente e capacitação gerencial dos diretores das escolas das redes estadual e municipal de ensino, com destaque para a adoção de um sistema de certificação, concessão de bolsas e premiações. Nesse sentido, programas intensivos de aperfeiçoamento e qualificação, associados a sistemas de avaliação rigorosos e de remuneração associada ao desempenho dos alunos, irão construindo e mantendo um corpo docente capacitado e bem remunerado, com reconhecimento social proporcional à importância que têm para que este novo modelo de desenvolvimento continue a ser vivenciado pelas gerações futuras (ESPÍRITO SANTO, 2006, p.50-51)

Essa faz parte da concepção geral das políticas adotadas no segundo mandato do governo Paulo Hartung, a noção de que o gerencial se sobrepõe sobre a política, as relações sociais estabelecidas, a constituição do espaço democrático. Essa concepção traz uma assepsia na rede estadual de ensino, em que a gestão democrática não é valorizada, não se tem eleição direta para direção escolar, os conselhos de escola são meramente funcionais e burocráticos, isso por que a política e a democracia são vistas muitas vezes como incompatíveis com o desenvolvimento gerencial, eficiente, pragmático proposto. A educação é assim considerada apenas como medida dos interesses de desenvolvimento econômico, como fator de apropriação de mais valia. Isso explica tanto a exaltação da técnica, como se essa expressasse valor de verdade universal, e da propagação de valores que objetivam a adequação a ordem social, o que diminui a violência e contribui para a consecução dos contratos. Vale lembrar novamente que, a nova noção de capital humano repassa a necessidade de venda da força de trabalho para a responsabilidade do trabalhador, isso é, da necessidade de sua empregabilidade. Sua qualidade em ser “empregável” ou “empreendedor”.

Nos dias de hoje, e ainda mais no futuro, as oportunidades de desenvolvimento dos países ou regiões dependerão, progressivamente, do nível do seu capital humano, expresso pela quantidade de anos e pela qualidade da escolaridade de seus habitantes. Isso porque, no século XXI, o fator conhecimento será determinante da eficiência e capacidade de inovação do setor produtivo, do uso racional dos recursos naturais, da melhor qualidade de vida e do bom desempenho das instituições.

O Espírito Santo, como o restante do País, tem um sistema escolar de baixa qualidade em que a maioria de seus estudantes apresenta deficiências graves de aprendizado quanto à leitura, escrita e matemática, em todos os estágios da educação básica. Ademais, as taxas de abandono e de repetência são elevadas (ESPÍRITO SANTO, 2006, p. 55).

O plano traz ainda a meta estabelecida como Índice de Desenvolvimento Humano em Educação, que trata da relação entre a taxa de alfabetização e a de escolarização de determinado unidade política geográfica. Assim, tem-se como meta desenvolvida pela agenda 2025 aumentar o IDH Educação de 0,855 (registrado em 2000) para 0,971 em 2025. O estabelecimento de índices é reforçado tanto pela noção de estabelecimento de controle sobre a educação quanto para o estabelecimento de produtividade das unidades escolares, dos trabalhadores em educação e dos sistemas escolares. As diretrizes estratégicas estão em consonância com as políticas apresentadas na agenda 2025, tornando um tipo de anexo do planejamento de longo prazo, assumindo assim uma função complementar.

O primeiro mandato do Governo Paulo Hartung foi marcado pela necessidade de empreender importantes esforços no sentido de superar a crise ética e moral instalada no Espírito Santo desde meados da década de 90. Dessa forma, o choque ético conduzido pelo governo durante o período de 2003 a 2006 foi marcado pelo combate à sonegação, à corrupção e ao crime organizado, visando a abertura de novos horizontes para o estado através da garantia da confiabilidade nas ações empreendidas pelas instituições públicas capixabas. Complementarmente, foi desenvolvida uma agenda voltada para a modernização da administração pública, buscando reconstruir a capacidade gerencial dos órgãos estaduais com vistas à garantia da qualidade na prestação de serviços públicos aos cidadãos (ESPÍRITO SANTO, 2007, p.11).

O documento inicia fazendo um balanço do primeiro mandato para fixar as tarefas do segundo, que já estavam calcadas na agenda 2025. Entendido, como forma principal, de ser um indutor do processo econômico.

Nesse sentido, o governo tem um papel central ao ser o grande indutor do processo de construção do novo ciclo de desenvolvimento, cumprindo a agenda de sua responsabilidade de, ao mesmo tempo, mobilizando e alavancando a participação dos demais poderes públicos, da iniciativa privada e da sociedade para o compromisso com um caminho em direção a um futuro melhor para o Espírito Santo. (ESPÍRITO SANTO, 2007, p.16).

O documento “diretrizes estratégicas do governo estadual do Espírito Santo 2007-2010 – Mais Oportunidades para os Capixabas” reafirma ainda a compreensão do repasse de um conjunto de problemas sociais para a educação. Não se trata de fazer uma avaliação da função

social da escola e sim se o mérito colocado é de que a escola é realmente o ambiente em que se resolverá determinadas questões sociais, ou se trata de um “aconchambramento” em que se evita de se promover transformações centrais no modelo. A educação viraria suposta medida de erradicação da pobreza, em que como solução, caso as desigualdades não sejam resolvidas, o problema seria assim, da educação e não do modelo econômico excludente.

Além disso, a materialização da visão de futuro de longo prazo se ancora no desenvolvimento do capital humano, visto como a variável que detém o maior potencial de transformação sobre a realidade social. Nesse aspecto, a Estratégia de Governo até 2010 tem como elemento estrutural a atenção à juventude com ênfase na qualificação e formação para o trabalho, juntamente com outras iniciativas, como a melhoria da qualidade do ensino, o aumento da eficiência do fluxo escolar e o incentivo ao planejamento familiar da população. Assim, o Governo estará lançando as bases para uma das principais conquistas desejadas pela sociedade capixaba sob uma perspectiva de longo prazo: a erradicação da pobreza e a redução das desigualdades. (ESPÍRITO SANTO, 2007, p.19).

O documento reafirma as metas e objetivos do planejamento maior. O lado positivo é este trata bem mais sobre a educação. Isto é, no segundo mandato do governo Paulo Hartung a educação ganha destaque na política pública. Não por que não fosse considerada importante no primeiro mandato, mas por que seguindo a lógica de implementação do projeto, a pauta do governo anterior estava calcada principalmente na obtenção da hegemonia política.

O terceiro documento de planejamento do período é planejamento estratégico Nova Escola (2008). Esse documento busca balizar, de forma específica, a questão da educação. Trata-se mais de um aprofundamento do projeto. Isso pode ser verificado já na mensagem do governador.

Nesse sentido, é com imensa satisfação que apresentamos aos capixabas este Plano Estratégico Nova Escola. À luz do Espírito Santo 2025, entre outras referências específicas, este documento congrega as ações e os projetos para o período 2008-2011 no âmbito da Secretaria de Estado da Educação. É o planejamento estratégico servindo a uma das mais urgentes, nobres e fundamentais causas da nossa realidade (ESPÍRITO SANTO, 2008, p.03).

O programa Nova Escola traz as principais metas do período 2007- 2010 que balizaram as políticas educacionais e a concepção do governo no período. A saber:

#### PRIORIDADES E ENTREGAS EDUCAÇÃO 2007-2010

Aumentar a eficiência: Redução das taxas de evasão escolar, repetência e distorção da idade-série e aumento da taxa de promoção.



Ampliar o tempo do aluno na escola, juntamente com a oferta de atividades inovadoras e complementares à grade curricular básica.

Aumentar o índice de permanência de jovens entre 15 e 17 anos no Ensino Médio.

Elevar a média de proficiência dos alunos em Português e Matemática nas avaliações de referência nacional.

Ampliar o acesso à educação profissional, garantindo a qualidade de cursos técnicos voltados para o desenvolvimento das vocações econômicas do ES.

Ampliar o acesso ao ensino superior e apoiar a pós-graduação em áreas tecnológicas.

Ampliar a capacitação e valorização do corpo docente do sistema de ensino estadual. (ESPÍRITO SANTO, 2008, p.20)

Esses objetivos foram expressos através das alterações legais e dos programas educacionais executados no período. O destaque para a ausência da gestão democrática em todo o documento. Um conjunto de políticas públicas da década de 2000 já se trata de uma inflexão da agenda liberal de reformas da década de 90, em que se pese não tratar de um novo projeto. Essas inflexões já vieram da diminuição da hegemonia do liberalismo e das lutas de resistência contrárias a privatização da educação. A volta da educação profissional integrada ao ensino médio, ou mesmo concomitante, com o ensino médio se tratou de uma importante conquista na segunda metade dos anos 2000. O aprofundamento de políticas educacionais focais, como a educação do campo, o fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos, dentre outras políticas amenizaram os efeitos de crise da educação. Em conjunto com a adoção do conjunto de políticas que visaram modificar o modelo de gerencial da educação no Estado do Espírito Santo, foram observadas alterações nos índices educacionais, cujo estabelecimento de metas foi previsto no Planejamento Nova Escola.

A meta fixada para o ano de 2021 em relação aos anos iniciais do ensino fundamental da rede estadual – ES é de 6,0. O balanço das metas estabelecidas nesse segmento durante o período do governo Paulo Hartung mostra que as expectativas foram cumpridas em relação ao IDEB.

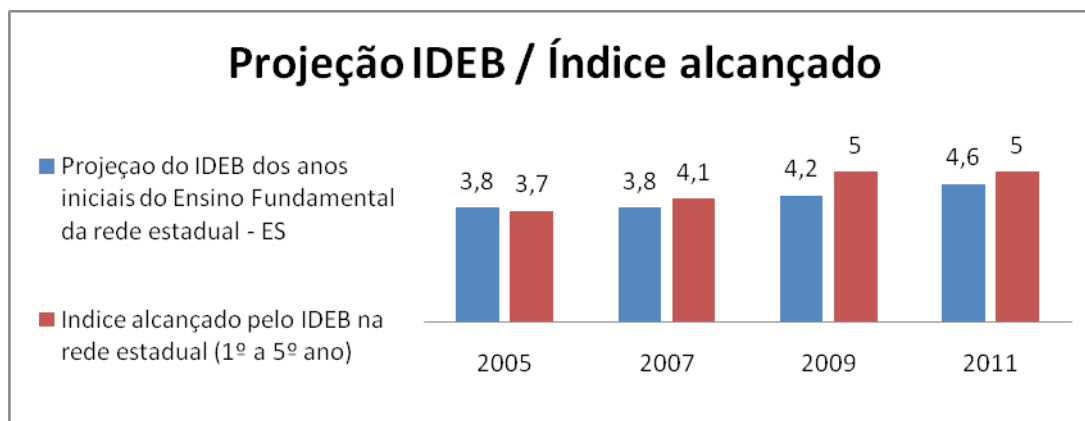


Gráfico 1: Comparativo da projeção do IDEB e o índice alcançado - 1º a 5º ano  
Fonte: SEDU,2006/IDEB

A mesma projeção para o ensino fundamental das séries finais do ensino fundamental demonstra que o cumprimento das metas estabelecidas pelo planejamento estratégico nova manteve a mesma tendência.

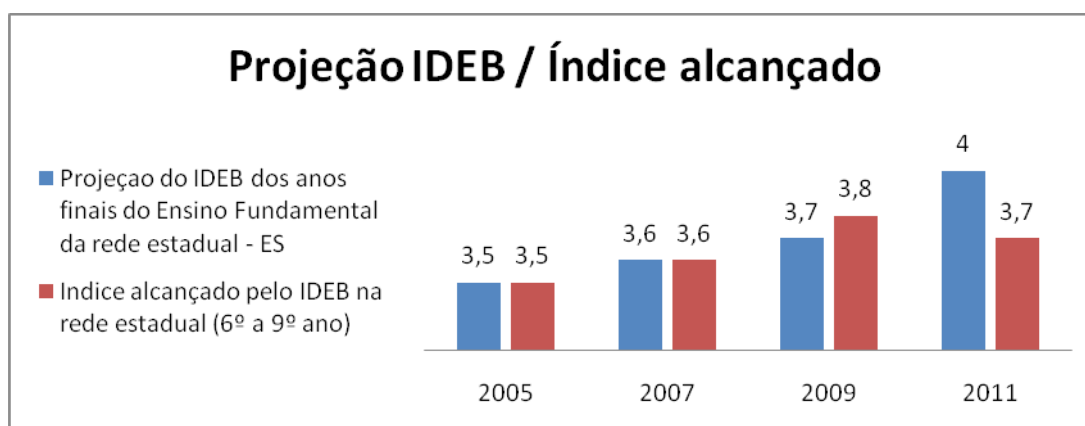


Gráfico 2: Gráfico comparativo da projeção do IDEB e o índice alcançado – 6º a 9º ano  
Fonte: SEDU,2006/IDEB

Os anos que correspondem ao segundo mandato do governo Paulo Hartung, o estado do ES obteve o IDEB igual ou superior ao estabelecido, observa-se ainda que os anos imediatos que antecedem e sucedem o segundo mandato não alcançaram a meta. Sugere um êxito, ainda que parcial, no enfrentamento de modelos, principalmente com a lógica burocrática resistente na rede estadual de educação.

No Ensino Médio, o resultado de 2005 coincidiu com a meta estabelecida. Em 2009 o resultado foi um pouco superior ao estabelecido.

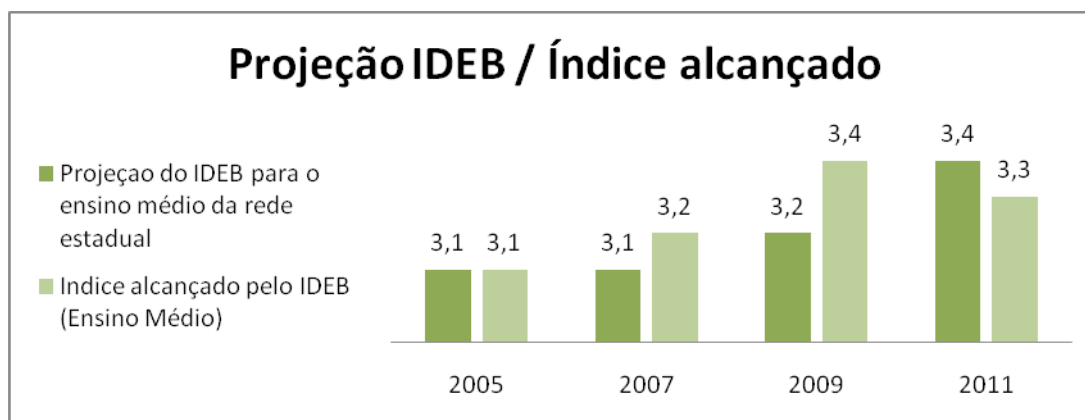


Gráfico 3: Gráfico comparativo da projeção do IDEB e o índice alcançado - Ensino Médio  
 Fonte: SEDU,2006/IDEB

A consecução de tais metas depende tanto do impacto de determinadas políticas públicas quanto das dificuldades de gestão enfrentadas. O fato de substituírem os problemas políticos por problemas de técnicos provocam sérias distorções na educação, e geralmente não são perceptíveis em determinados métodos de avaliação e constituição de índices. Geram problemas que vão desde o descrédito às propostas governamentais até a estafa dos profissionais que implementam essas políticas.

## 2.6 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO GOVERNO PAULO HARTUNG

O segundo mandato do governo Paulo Hartung representou o ápice das políticas de descentralização, regulação, governabilidade, da medição da eficiência, da noção de produção dentro do espaço e da formatação de uma nova condição do trabalhador docente. Essa perspectiva foi constituída pelos planejamentos estratégicos e pelas alterações legais que visavam a aplicação de um conjunto de dispositivos que regulassem essa perspectiva. Os marcos legais da tecnocracia educacional capixaba são: A implantação do PAEBES - Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo e do novo Currículo Básico Comum (Portaria nº143-R, de 17 de novembro de 2009), baseado nas noções de competências e habilidades. Instauração do IDE – Índice de Desenvolvimento da Educação (Lei Complementar nº 504 de 23 de Novembro de 2009) associado à bonificação por desempenho. A remuneração do magistério por subsídio(Lei complementar nº428, de 17 de dezembro de

2007), em substituição ao plano de cargos e salários (Lei complementar nº428, de 17 de dezembro de 2007).

A política de avaliação buscou organizar estadualmente as mesmas diretrizes nacionais e internacionais de monitoramento das políticas públicas. O processo de regulação global de implementação e controle da educação dentro do espaço estadual compreende a adoção de um Currículo Básico Comum, que prevê como adequado para a aprendizagem dos estudantes da rede estadual uma adaptação da matriz de referência do IDEB e, portanto, do PISA.

O IDEB se propõe a ser um índice de qualidade da educação brasileira. A noção de índice sugere que o processo de ensino-aprendizado tanto pode ser quantificado quanto comparado. Essa busca pela quantidade, que proporciona a visão linear de desenvolvimento e de produção desconsidera a diversidade social, regional e política. Submete a compreensão qualitativa por uma suposição quantitativa, calcada em métodos inspirados na economia e no ambiente privado contemporâneo capitalista. O caso capixaba, O PAEBES instituiu esse acompanhamento. Inculcando valores sobre escolas boas e ruins. Convencendo os profissionais a um programa curricular que embora seja histórico e social, se reveste de técnico e atemporal. Suas motivações, de adaptar a educação às novas referências da divisão social do trabalho, observada pelo declínio do fordismo e adoção do toyotismo e do empreendedorismo informal, não são expressas, camufladas por tendências cognitivistas. O índice que determina “o bom” vem conjuntamente com o “prêmio” a bonificação para o que trouxe resultado, não se importando com as implicações éticas de tal condicionamento.

A econometria desenvolvida no IDE – Indicador de Desenvolvimento das Escolas Estaduais do Espírito Santo trabalha com as variáveis: Resultado da escola no PAEBES (Classificação em níveis por série, identificação dos alunos ausentes), pelo chamado esforço escolar (nível socioeconômico dos alunos e a distorção idade série). O resultado da conta dessas variáveis é transformado em um percentual relacionado a remuneração por subsídio dos trabalhadores docentes, chamado de bônus de desempenho. A tática de agenciamento e controle fica melhor demonstrada quando se observa que o processo de avaliação pode ser feito sob outras metodologias que a adotada em questão, que privilegia o agenciamento e controle.

O decreto nº 2.761 - R, de 31 de Maio de 2011 regulamenta a concessão de Bônus aos profissionais em efetivo exercício, instituído pela Lei Complementar nº 504, de 20 de novembro de 2009. Tem como objetivos declarados o disposto no primeiro artigo:

A r t. 1 ° A concessão da Bonificação por Desempenho, instituída pela Lei Complementar nº 504, de 20 de novembro de 2009, com os objetivos de valorizar o magistério, proporcionar a melhoria e o aperfeiçoamento permanente da qualidade da educação básica pública estadual e estimular a busca pela melhoria contínua do desempenho dos alunos e da gestão das unidades escolares e administrativas, será implementada de acordo com os critérios, normas e procedimentos estabelecidos neste Decreto. (ESPÍRITO SANTO, Decreto nº 2.761 - R, de 31 de Maio de 2011, 2011).

O dito estímulo passa por fora de uma política salarial real e depende do desempenho da unidade escolar ao que é buscado pelo governo. Abre as condições para que o trabalhador docente fique dependente da bonificação, diante da cada vez maior precarização de seus vencimentos regulares. Sendo obrigado a implementar em sua prática docente de forma acrítica uma política de governo específica, por fora do ambiente de diálogo, em que a adesão é feita pela produção de resultados do que o governo considera qualidade da educação. Cabe ainda, no disposto como “efetivo exercício” retirar da relação de “beneficiários” os trabalhadores docentes aposentados e licenciados, mesmo que, por licença maternidade, doenças que impossibilitem o temporariamente o exercício da docência e afastamentos para qualificação profissional.

§ 3 ° São considerados dias efetivamente trabalhados durante o período de avaliação aqueles em que o profissional tenha exercido regularmente suas funções, desconsiderada toda e qualquer falta, inclusive justificada e/ou abonada, licenças e os demais afastamentos legalmente admitidos, excetuando-se apenas o afastamento em virtude de férias.

§ 4 ° Os profissionais ingressantes, cedidos, desligados ou afastados por qualquer motivo, aposentados ou em licença para tratar de interesse particular, na forma da Lei, durante o período de avaliação, somente farão jus à Bonificação por Desempenho desde que cumprido o tempo mínimo de participação previsto no caput deste artigo (ESPÍRITO SANTO, Decreto nº 2.761 - R, de 31 de Maio de 2011, 2011).

Os afastamentos por doenças, legitimamente estabelecidos como direito dos trabalhadores docentes passam a ser relativizados, e o trabalhador passa a ter na prática, perda remuneratória por ter que se ausentar por motivos de saúde, muito deles causados pelo assédio moral, exacerbada pressão no ambiente de trabalho e demais fatores de precarização do trabalho docente.

A base remuneratória para os profissionais cuja compreensão da Secretaria Estadual de Educação tem funções que estão ligadas a política de governo (caso dos diretores escolares e da burocracia alta e média da SEDU e das SRE's – superintendência Regional de educação na sala de aula) a base do cálculo remuneratório concede o benefício em dobro dos profissionais

presentes na sala de aula e atividades de coordenação pedagógica de carreira. Tal procedimento revela um “privilégio” no agenciamento financeiro estabelecido pela bonificação.

e ) profissionais que exerceram função gratificada de diretor escolar, gestor educacional e gestor pedagógico, durante o período de avaliação, e que tiveram número de dias efetivamente trabalhado igual ou superior a 2/3 (dois terços) do período de avaliação, o ID atribuído é 200%. (ESPÍRITO SANTO, lei complementar 448 de 17 de dezembro de 2007, 2007).

Essa conversão da política para a técnica promove o milagre, para os que creem que tudo pode ser quantificado, de transformar o público em privado e o complexo em simples, o Estado a prioriza na oferta da educação básica, para desenvolver as competências e habilidades, adotadas no Currículo Básico Comum, consoantes com os paradigmas da nova organização do trabalho, necessárias ao indivíduo, encarregado, agora, de sua qualificação profissional como pré-requisito para seu ingresso no mercado trabalho.

Os mecanismos de avaliação (e também, de controle) produzido através da avaliação em larga escala estadual (PAEBES), fazem parte do processo de descentralização da educação, em que, se faz necessário o mecanismo de acompanhamento dos resultados das diretrizes gerais, esses sim definidos por um conjunto de atores que expressam o poder econômico da sociedade vigente.

A agenda 2025 expressa no Espírito Santo, encarnada no segundo mandato do governo Paulo Hartung, esse processo de definição das políticas públicas da educação, o de adequação estadual de um processo geral, mas organizado por fora dos debates que envolvem os setores da comunidade escolar. Estes são chamados no momento da execução e do repasse da propaganda oficial do projeto já delineado.

A noção de desenvolvimento da educação e da remuneração por “produtividade” expressa no bônus desempenho aos profissionais do magistério, a busca por resultados mensuráveis na educação é reflexo de uma concepção gerencialista, que entende a educação como um produto, que pode, ser medido, a despeito de um conjunto de especificidades históricas, sociais e culturais, inclusive em escala global.

A lei complementar n 428, estabeleceu, por adesão, a modalidade de remuneração por subsídio para a carreira de magistério do Estado do Espírito Santo, caracterizado da seguinte forma em seu artigo primeiro:

§ 1º O subsídio do magistério estadual, de que trata esta Lei Complementar, será fixado por lei, em parcela única, vedado o acréscimo de qualquer gratificação, adicional, abono, prêmio e verba de representação ou outra espécie remuneratória, nos termos do § 4º do artigo 39 da Constituição da República Federativa do Brasil. § 2º Excetuam-se do § 1º deste artigo as parcelas de caráter eventual, relativas à função gratificada de diretor escolar, à extensão de carga horária e à carga horária especial. (ESPÍRITO SANTO, lei complementar 448 de 17 de dezembro de 2007, 2007).

A adoção do subsídio pelo governo Paulo Hartung demonstrou uma engenharia capaz de reconfigurar a remuneração dos trabalhadores docentes capixabas, o grau de protagonismo da tecnocracia dirigente e de persuasão do governo perante a sociedade e aos trabalhadores docentes. A precarização dos salários dos profissionais em educação, a situação nacional que já apontava para o piso salarial nacional (mesmo que incipiente) e a possibilidade de minimizar o desgaste junto aos trabalhadores que pudesse servir de base pra um novo projeto educacional marcaram a adesão à remuneração por subsídio. A fórmula aparentemente simples, que consiste em substituir valores adicionais percentuais previstos no Plano de Cargos e Salários por valores absolutos passíveis de serem defasados. A medida pode ser descrita, portanto, como uma compra de direitos, que a princípio, parece garantir vantagem ao trabalhador, principalmente o de início de carreira, mas ao médio prazo não oferece nenhuma garantia.

Art. 2º A promoção e a progressão do professor estadual, de que trata esta Lei Complementar, observarão as normas contidas no Estatuto do Magistério Estadual e no Plano de Carreira do Magistério Público Estadual.

Art. 3º Os subsídios do magistério estadual, de que trata esta Lei Complementar, fixados nas tabelas referidas neste artigo, serão alterados por lei ordinária. (ESPÍRITO SANTO, lei complementar 448 de 17 de dezembro de 2007, 2007).

Ao mesmo tempo em que estabelece uma suposta vigência e submissão do mecanismo do subsídio ao Plano de Carreira do Magistério estabelece uma tabela que define, em valores absolutos, os vencimentos dos trabalhadores em educação. Após o subsídio, o Plano de Cargos e Salários dos trabalhadores docentes do estado do Espírito Santo se transformou em letra morta, transformando o reajuste do subsídio o espaço de definição de política salarial, se é que assim pode ser chamado, do magistério capixaba.

Art. 4º Fica assegurado ao professor ativo, nomeado até a data de publicação desta Lei Complementar, o direito de optar, a qualquer momento e de forma irretratável, pela modalidade de remuneração por subsídio.

§ 3º A opção de que trata o “caput” deste artigo implica na renúncia irretratável ao modelo de remuneração por vencimentos, inclusive às vantagens pessoais, adicionais, gratificações, indenizações, abonos, prêmios, verbas de representação, acréscimos, estabilidade financeira, auxílios alimentação e transporte ou outra espécie remuneratória, ficando absorvidas pelo subsídio. (ESPÍRITO SANTO, lei complementar n 448 de 17 de dezembro de 2007,2007)

O chamado direito assegurado do servidor nomeado antes da promulgação da lei, na verdade além de assegurar o óbvio, direito adquirido sobre seus vencimentos constantes no plano de salários de sua categoria, serve na verdade para estabelecer de forma eufemística a impossibilidade de escolha da modalidade de vencimento pelos novos servidores. A diferenciação na modalidade de remuneração produz o fim da isonomia salarial entre servidores de mesma categoria e a divisão e dispersão política dos trabalhadores docentes. Tal fato, somado ao estrangulamento do plano de cargos e salários fez com que muitos profissionais se sentissem obrigados à aderir a proposta governamental.

Art. 7º O professor estadual, de que trata esta Lei Complementar, que não exercer o direito de opção, que lhe é assegurado no artigo 4º, permanece remunerado pela modalidade de vencimentos, com os direitos e as vantagens vigentes na data da publicação desta Lei Complementar. (ESPÍRITO SANTO, lei complementar 448 de 17 de dezembro de 2007, 2007).

O resultado foi na prática o início de uma ofensiva publicitária contra os trabalhadores docentes em que, o governo anunciava reajuste de mais de 100% o que não se efetivava na prática e uma dificuldade de compressão por parte dos dirigentes sindicais e da categoria docente. O desmantelamento do Plano de Cargos e Salários produziu uma apatia nos trabalhadores docentes, que veem agora, a defasagem salarial estabelecida através de tabelas promulgadas pelo governo estadual, em leis ordinárias próprias, sem o estabelecimento da lógica de carreira para o magistério, através da pulverização dos modelos de remuneração do servidor.

A política educacional do período é caracterizada ainda pelo discurso de mérito e pela tentativa de dissociação da escolha dos diretores escolares do fisiologismo direto (o que na prática ainda ocorre) e da atribuição política de tal escolha, isto é, do mecanismo de eleição direta e de gestão democrática.



As tentativas de substituir o modelo existente, para garantir uma melhor produtividade escolar buscou no projeto de “trio gestor” uma alternativa à concentração de decisão do diretor escolar e formas de abrirem brechas para intervirem internamente nas escolas. A base administrativa dessa medida vem com mesma formulação lógica dos secretários executivos nomeados nas instâncias de governo federal, estadual e municipal. Isto é, de agentes de contrapeso de decisão que permitam o controle externo sobre a burocracia interna. Previsto na lei complementar 448 de 21 de Julho de 2008. Em tese o projeto buscava dividir as funções administrativas, a cargo do diretor escola, as de disciplina e relação com a comunidade, remetida ao gestor educacional e as atribuições pedagógicas, ao gestor pedagógico. A primeira dificuldade expressa do projeto foi a falta de pedagogos efetivos aptos ao processo, tendo sido selecionado apenas um gestor pedagógico para atuar em uma unidade escolar, do total das 27 iniciais do programa.

A outra dificuldade do projeto foi a estrutura burocrática verticalizada da SEDU, que somadas a falta de uma formação pedagógica efetiva, fez com esse e outros projetos não tivessem peso de política pública efetiva, com uniformidade nas escolas.

O aumento da carga horária escolar, a busca pela pedagogia de projetos, através dos programas estruturantes como Mais Tempo na Escola, Família na Escola, Na Real, Bolsa Sedu foram transformando as unidades escolares em meras sucursais da secretaria de educação, sem reflexão pedagógica própria, incapazes de avaliarem suas especificidades próprias, ou de terem autonomia em relação ao que vinha da unidade central.

A fragilização das unidades escolares ressaltou duas concepções que buscaram ser hegemônicas na definição do modelo educacional capixaba no período: uma que contava com o peso governamental, que o espaço público se espelhasse no modelo privado e tivesse como função primordial o atendimento dos interesses econômicos dispostos e outro, que entendia o fazer escolar como uma prática naturalizada, cujas normas e procedimentos assentavam um conjunto de relações de poder, muitas vezes nunca verbalizadas, mas que tinha nas burocracias médias, que fora da sala de aula e fora dos centros governamentais de poder, se aproveitaram do fazer operacional, da implementação política para manter a burocracia do sistema, em um conjunto de práticas que vão desde as dificuldades de matrícula e acesso ao ensino até modelos distorcido de promoção escolar, pressionado os trabalhadores docentes em

função pedagógica por relatórios, pautas, planos de intervenção e outros, apenas pra manter um rito formal, sem a preocupação do que seria tal procedimento pedagógico metodológico.

Os trabalhadores docentes da rede estadual obtiveram, pois, uma implementação das políticas tecnocráticas por via de mão dupla, de um lado um conjunto de técnicos da SEDU transpondo modelos para a educação do Espírito Santo e de outro uma burocracia média, formada a partir de práticas tradicionais, impondo esse modelo nas escolas a partir da “moda antiga”, muitas vezes, pressionando sob resultados de políticas educacionais das quais sequer tem ideia. Apresentando um misto de “nova regulação” com o “manda quem pode”.

### CAPÍTULO 3

#### ANÁLISE E IMPACTOS NO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DAS REFORMAS

A concepção sobre trabalho docente depende do percurso histórico sobre o trabalho e do contexto das reformas da década de 1990. O debate sobre trabalho tem tido centralidade na modernidade com o desenvolvimento do capitalismo. O pensamento de Karl Marx e Friedrich Engels permanece como contributo importante para uma reflexão mais radical da realidade contemporânea. Os autores da Economia política trazem o trabalho como centro, inclusive, da concepção sobre o humano. A noção do trabalho assalariado, da alienação do trabalho e da mais-valia nos auxiliará no estudo que desembocará nas concepções atuais sobre o trabalho docente, objetivo do presente capítulo.

Observa-se um conjunto de conceitos formulados pelos pesquisadores do campo das políticas educacionais que situam o debate sobre o trabalho docente e proporcionam o suporte teórico para análise dos dados referentes a pesquisa nacional Trabalho Docente na Educação Básica do Brasil referentes aos trabalhadores em educação da rede estadual de ensino do Espírito Santo. A TDEBB foi coordenada nacionalmente pelas professoras Dalila de Andrade Oliveira e Livia Fraga Vieira, ambas da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. No Espírito Santo, a professora Eliza Bartolozzi Ferreira coordenou a pesquisa. A pesquisa foi realizada de acordo com os critérios metodológicos pré-estabelecidos tendo sido sorteados, no Espírito Santo, os municípios: Viana, Guarapari, Santa Teresa e Nova Venécia. A capital Vitória foi inserida através do critério de importância sócio-política, em acordo com a compreensão nacional da pesquisa de inclusão das capitais dos estados pesquisados.

Neste capítulo, pretende-se debater fazer um percurso sobre as concepções de trabalho, trabalho docente e situá-las junto à apresentação e análise dos dados coletados pela TDEBB referentes aos trabalhadores docentes da rede estadual de ensino do Espírito Santo. Tem-se como base a análise dos resultados do *survey* realizado na pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil” – TDEBB realizada pelo Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Docente – GESTRADO/FAE/UFMG, em 2009.

### 3.1 A CONTEXTUALIZAÇÃO DO MÉTODO

O início desse percurso refletirá sobre as análises marxianas em relação ao trabalho dentro do ambiente industrial capitalista do século XIX. A contextualização do trabalho compreende o processo histórico, a sociedade de classes e a reflexão filosófica como atividade de intervenção na sociedade.

O problema de saber se o pensamento humano pode alcançar uma verdade objetiva não é um problema teórico, mas sim um problema prático. É na prática que o homem deve provar a verdade, ou seja, a realidade e o poder do seu pensamento. A conversa em torno da realidade ou irrealidade do pensamento - isolado da prática - é um problema puramente escolástico (MARX, 1974, p.08).

A nova reflexão materialista se distinguiria pela negação do homem como paciente, produto das circunstâncias e afirmando-o enquanto sujeito. A observação crítica de Marx sob Feuerbach inclui a abstração do processo histórico e a idealização do homem como indivíduo, isolado. A distinção da obra de Marx da tradição filosófica moderna é bem resumida na seguinte assertiva: "Os filósofos limitaram-se a interpretar o mundo de modos diferentes; o que importa, porém, é transformá-lo." (MARX, 1974, p.11). Assim, sob essas bases Marx e Engels produzem teoricamente a partir dos marcos do materialismo histórico dialético baseado na utilização e na crítica ao modelo dialético de Hegel.

Cabalmente, o sistema representa, em todos os filósofos, o que é efêmero, e isto precisamente porque brota de uma imperecível necessidade do espírito humano: a necessidade de superar todas as contradições. Mas quando se superam, de uma vez para sempre, todas as contradições, chegamos à chamada verdade absoluta, a história do mundo terminou e, no entanto, tem de continuar a existir, ainda que já nada tenha que fazer, o que, como é óbvio, representa uma nova e indissolúvel contradição. Assim que descobrimos - e, ao fim e ao cabo, ninguém nos ajudou mais que Hegel a descobri-lo - que a tarefa da filosofia, assim apresentada, significa apenas pretendermos que um só filósofo nos dê aquilo que apenas a humanidade inteira na sua trajetória de progresso nos pode dar; assim que descobrimos isto, toda a filosofia, no sentido tradicional desta palavra, acaba. (MARX, 1974, p.30-31).

A dualidade do sistema Hegeliano colocava a ideia em posição privilegiada, sendo que, esta se encontrava a priori, da matéria. A realidade consistiria ainda, na medida dos sistemas idealistas, como distorção de uma verdade absoluta, calcada no racionalismo delimitaria aquilo que é real, palpável. Essa característica do materialismo Hegeliano é que, sobretudo, opunha Marx ao sistema de Hegel.

Enquanto, para o materialismo, a natureza é o único real, no sistema hegeliano ela representa somente a alienação da ideia absoluta, algo de semelhante a uma degradação da ideia; de qualquer modo, neste sistema o pensar e o seu produto discursivo, a ideia, constituem o primário, sendo a natureza o derivado, aquilo que, no geral, só pode existir por condescendência da ideia. E, ao redor dessa condição, davam-se voltas e mais voltas, melhor ou pior, conforme era possível (MARX, 1974, p.30-31).

A contradição do sistema Hegeliano, entre a ideia absoluta e a natureza, apontava, para Marx, o que em primeiro momento proporcionou vigor em sua teoria, baseado, sobretudo, na grande influencia da política e da religião para, no segundo momento, o esvaziamento, proporcionado principalmente pelo favorecimento do materialismo ao desenvolvimento das ciências naturais e da indústria. Não é com certa ironia que se pode observar que a perda de influencia do sistema Hegeliano se deu pela “força material” do materialismo.

Durante este longo período, desde, Descartes até Hegel e desde Hobbes até Feuerbach, os filósofos, embora o acreditassem, não avançavam apenas graças ao impulso dado pela força do pensamento puro. Pelo contrário. O que na realidade os impelia era, precisamente, os formidáveis e cada vez mais rápidos progressos das Ciências Naturais e da indústria. Nos filósofos materialistas, tal influência era bem patente, mas também os sistemas idealistas se foram enchendo cada vez mais de conteúdo materialista, esforçando-se por conciliar panteísticamente a antítese entre o espírito e a matéria; até que, por fim, o sistema de Hegel não representava já, pelo seu método e conteúdo, senão um materialismo que se apresentava invertido de uma maneira idealista. (MARX, 1974, p.46).

Este apontamento caracteriza a força do que é materialmente estabelecido para além do que é concebido idealisticamente. Dessa forma, para Marx, a história dá vazão às concepções que conjugam seus propósitos com as relações materiais existentes. É, portanto, característica do método histórico dialético e elemento de sua análise. Trata-se da precedência da matéria sobre a ideia e sobre o espírito.

...de que o mundo material e perceptível através dos sentidos, de que nós, homens fazemos parte, e a única realidade, e de que a nossa consciência e o nosso pensamento por muito transcendentes que pareçam, são produto de um órgão material, físico: o cérebro. A matéria não é um produto do espírito: o próprio espírito não é mais que o supremo produto da matéria. Isto é, naturalmente, materialismo puro. (MARX, 1974, p.48).

É no diálogo com as teses Feuerbach que Marx trata de outro elemento fundamental de sua produção materialista: a História. Se existe a precedência da matéria sob a ideal e que a última se toma como produto do desenvolvimento das forças materiais é a história que proporciona o movimento dialético entre os dois polos apontados. Dessa forma, Marx ao refletir sobre o

desenvolvimento das ciências naturais “isenta” Feuerbach do não apontamento da relação do homem com sociedade, para além da relação deste com a natureza.

Feuerbach não teve pois culpa de que lhe pusessem ao alcance a concepção histórica natureza, concepção que agora já é factível e que supera toda a unilateralidade do materialismo francês. Em segundo lugar, Feuerbach tem toda a razão quando afirma que, embora o materialismo puramente naturalista seja o cimento sobre o qual repousa o edifício do saber humano, ele não constitui o próprio edifício. Com efeito, o homem não vive apenas na natureza, mas também na sociedade humana, e esta, tanto quanto a natureza, possui, de igual modo, a história da sua evolução e da sua ciência. Tratava-se pois de estabelecer a harmonia entre a ciência da sociedade e a base materialista, reconstruindo aquela a partir desta; isto é, o conjunto das chamadas ciências históricas e filosóficas. Mas não foi dado a Feuerbach fazê-lo. (MARX, 1974, p.55).

A investigação sobre as coisas brotava, pois, da compreensão dos objetos como prontos e acabados, ou de sua idealização a priori. Dessa forma, pouca importância se tinha sobre o estudo dos processos, identificando o estudo dos objetos em si como prioritário. O conhecimento das coisas, então abstrato, é também, estanque, já que parte da noção da forma como as coisas são. O componente histórico traz a noção do movimento dialético do estudo das coisas e a desmitificar a noção do conhecimento abstrato como conhecimento do real.

...teremos, em todos os momentos, a consciência de que todos os resultados que obtemos são forçosamente limitados e se encontram condicionados pelas circunstâncias nas quais os obtemos; mas já nos não infundirão respeito essas antíteses consideradas irredutíveis pela velha metafísica, ainda em voga: o verdadeiro e o falso, o bom e o mau, o idêntico e o diferente, o necessário e o fortuito; sabemos que tais antíteses apenas têm um valor relativo, que aquilo que hoje consideramos verdadeiro encerra também um lado falso, oculto de momento, mas que virá à luz mais tarde, do mesmo modo que aquilo que agora reconhecemos como falso mantém o seu lado verdadeiro, graças ao qual foi, anteriormente, acatado como verdadeiro; que aquilo que se afirma necessário é composto de toda uma série de meras casualidades, e que aquilo que se julga fortuito não é senão a forma por trás da qual se esconde o necessário, e assim sucessivamente. (MARX, 1974, p.58).

Cabe aqui, a retomada da concepção da filosofia como instrumento de transformação da sociedade. Marx refuta a tese de acaso histórico. O encadeamento do processo histórico se dá pela ação humana. Mas a partir de uma gama de fatores históricos que podem levar à aparência do acaso. Também a história pode ser apreendida a partir de atos dos homens individualmente, marcados pela propriedade moral de suas ações, boas ou más. Resguardada a importância da história coube a Marx a problematização dos determinantes do processo

histórico. Assim análise que traz a problematização do trabalho entende, na visão marxiana que o desenvolvimento histórico depende do processo do desenvolvimento material, das forças produtivas, o que no capitalismo significa da relação capital-trabalho, da relação estabelecida no meio de produção, da sociedade classes.

Se é, pois, o materialismo histórico e dialético o método concebido para análise da realidade, o trabalho e o mundo que o cerca encontra-se em posição central de análise, pois está, intrinsecamente ligado ao que o homem apreende materialmente da natureza, lhe modifica e lhe atribui valor.

### 3.2 AS CATEGORIAS DO MUNDO TRABALHO

A concepção de trabalho em Marx aponta para a noção de produção da riqueza, transformação da natureza e apropriação subjetiva do mundo. Dessa forma, o indivíduo se insere socialmente a partir do que produz. Ele determina e é determinado pelo seu modo de produção. O que vai desde a sua distinção dos demais animais até a sua percepção do mundo em que vive.

A maneira como os homens produzem seus meios de existência depende, antes de mais nada, da natureza dos meios de existência já encontrados e que eles precisam reproduzir. Não se deve considerar esse modo de produção sob esse único ponto de vista, ou seja, enquanto reprodução da existência física dos indivíduos. Ao contrário, ele representa, já, um modo determinado da atividade desses indivíduos, uma maneira determinada de manifestar sua vida, um modo de vida determinado. A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente como são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção (MARX, ENGELS 1998, p.11).

A problematização contemporânea a respeito da centralidade do trabalho se dá em decorrência das mudanças na forma de apropriação da mais-valia, que engloba desde os impactos da divisão do trabalho em voga, em franca expansão pelos setores considerados não produtivos, na acepção de Marx, até o novo processo da revolução técnico científica, da informatização e mecanização do modo de produção.

Os críticos à Marx avalizam na crescente subjetivação da sociedade audiovisual, nas trocas simbólicas, na informação instantânea e na observação de movimentos sociais que expressam reivindicações de ordem não econômicas a hipótese ou de superação da dicotomia capital-trabalho, ou, ao menos, de seu declínio na organização social vigente. Visam minimizar a estrutura de valor de uso como propriedade de determinado objeto para, o que é determinado

nas relações sociais, como valor de troca, classificando de estrutural para conjuntural, dentro do contexto do modo de produção do capitalismo industrial do século XIX. Tal defesa já refutada por Marx é abordada por Antunes:

Portanto, a tendência apontada por Marx - cuja efetivação plena supõe a ruptura em relação à lógica do capital deixa evidenciado que, enquanto perdurar o modo de produção capitalista, não pode se concretizar a eliminação do trabalho como fonte criadora de valor, mas, isto sim, uma mudança no interior do processo de trabalho, que decorre do avanço científico e tecnológico e que se configura pelo peso crescente da dimensão mais qualificada do trabalho, pela intelectualização do trabalho social. (ANTUNES, 2002, p.57)

A reafirmação do caráter da relação capital-trabalho não implica, pois, na não observação das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, na sua diversificação, especialização e complexificação. Pelo contrário, faz desta, objeto de reflexões, condicionadas dentro da compreensão das categorias de produção de mais-valia, trabalho produtivo, trabalho improdutivo, divisão de classe, divisão social do trabalho. Trata-se de esboçar as possibilidades de tal processo histórico na influencia de cada elemento modo de produção. Faz-se, portanto, distinção epistemológica da crítica, sobretudo, pós-moderna, porém, assimila o diagnóstico que aponta para peso maior das relações simbólicas junto ao sistema de troca. Estaria não como um estatuto diferenciado da estrutura social como propôs Weber, visto no capítulo anterior, mas como elemento de análises dentro do processo histórico.

Destarte, a lógica do sistema de atos e procedimentos expressivos não pode ser compreendida independentemente de sua função, que é dar uma tradução simbólica do sistema social "como sistema de inclusão e de exclusão", segundo a expressão de McGuire<sup>28</sup>, mas também, significar a comunidade e a distinção transmutando os bens econômicos em signos e as ações orientadas para fins econômicos em atos de comunicação (que podem exprimir inclusive a recusa de comunicar). De fato, nada mais falso do que acreditar as ações simbólicas (ou o aspecto simbólico das ações) nada significam além delas mesmas: na verdade, elas exprimem sempre a posição social segundo uma lógica que é a mesma da estrutura social, a lógica da distinção (BOURDIEU, 2007, p.17).

Marx aponta na divisão social do trabalho a construção de interesses difusos, de um setor ao outro, a formação de toda uma gama de subdivisões do trabalho. Tal característica se observa como fonte alimentadora de um conjunto de valores simbólicos que fazem distinção intraclasse para os trabalhadores. Além, de ser demonstrado diretamente como um dos fatores que propiciaram a mudança na organização social do trabalho para o modo toyotista (ANTUNES, 2002).



A divisão do trabalho no interior de uma nação gera, antes de mais nada, a separação entre trabalho industrial e comercial, de um lado, e trabalho agrícola de outro; e com isso, a separação entre a cidade e o campo e a oposição dos seus interesses. Seu desenvolvimento posterior leva a separação do trabalho no interior dos diferentes ramos constata-se, por sua vez, o desenvolvimento de diversas subdivisões entre os indivíduos que cooperam em trabalhos determinados. A posição de cada umas dessas subdivisões particulares em relação às outras é condicionada pelo modo de exploração do trabalho agrícola, industrial e comercial (patriarcado, escravidão, ordens e classes). Essas mesmas relações aparecem quando as trocas são mais desenvolvidas nas relações entre nações. (MARX, ENGELS 1998, p.12).

Dentre as divisões contemporâneas do trabalho uma das consequências é mudança no perfil da classe trabalhadora, tem-se neste aspecto uma caracterização cada vez diversa, heterogênea. A definição dos trabalhadores desloca da noção do operário e passa a contar cada vez mais com subempregados, desempregados, trabalhadores informais, dentre outros.

Estes elementos que apresentamos nos permitem indicar que não há uma tendência generalizante e uníssona, quando se pensa no mundo do trabalho. Há, isto sim, como procuramos indicar, uma processualidade contraditória e multiforme. Complexificou-se, fragmentou-se e heterogeneizou-se ainda mais a classe-que-vive-do-trabalho. Pode-se constatar, portanto, de um lado, um efetivo processo de intelectualização do trabalho manual. De outro, e em sentido radicalmente inverso, uma desqualificação e mesmo subproletarização intensificadas, presentes no trabalho precário, informal, temporário, parcial, subcontratado etc. Se é possível dizer que a primeira tendência - a intelectualização do trabalho manual - é, em tese, mais coerente e compatível com o enorme avanço tecnológico, a segunda - a desqualificação - mostra-se também plenamente sintonizada com o modo de produção capitalista, em sua lógica destrutiva e com sua taxa de acúmulo decrescente de bens e serviços (Mészáros, 1989: 17). Vimos também que houve uma significativa incorporação do trabalho feminino no mundo produtivo além da expressiva expansão e ampliação da classe trabalhadora através do assalariamento do setor de serviços. Tudo isso nos permite concluir que nem o operariado desaparecerá tão rapidamente e, o que é fundamental, não é possível perspectiva nem mesmo num universo distante, nenhuma possibilidade de eliminação da classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 2002, p.62).

Aparece ainda, além de dificultador da organização política dos que vivem do trabalho como fonte de novas subjetividades e formatações de novas identidades no campo da classe trabalhadora.

Os procedimentos de conduta, cultura expressos em determinadas classes sociais estão entendido nessa proposição mais como efeito do que como causa. Isto é, são derivados das relações de poder do processo econômico e não causa deles. O que leva ao problema de que

mesmo sendo produto da relação econômica que estes mesmos componentes culturais e ideológicos poderiam se reproduzir e produzir economicamente através da forma de capital cultural, conforme descrito por Bourdieu (1984).

### 3.3 AS CONCEPÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL

As perspectivas marxianas servem de base para as formulações acerca do trabalho docente no Brasil. Oliveira (2011) aponta que o trabalho docente se refere para além do trabalho de sala de aula, abarcando todo o conjunto de atividades laborais que envolvem a educação e abarcando o conjunto de sujeitos envolvidos no processo educativo, engloba, mais, portanto, do que usualmente é considerado como trabalho docente.

De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo. Partindo da definição de que o trabalho constitui-se em ato de transformação da natureza pelo homem para sua própria sobrevivência, o que resulta também e, ao mesmo tempo, na transformação do homem pelo trabalho, é possível considerar que o mesmo é detentor de um caráter educativo. Educação e trabalho são elementos fundamentais da condição humana, indispensáveis à socialização e determinantes de nossas experiências (OLIVEIRA, DUARTE e VIEIRA, 2010, s/p).

Entende-se, assim, como o conjunto dos trabalhadores docentes todos os sujeitos envolvidos nas atividades laborais com intenção de educar. A concepção inicial de que o trabalho docente é restrito somente aos professores provoca um conjunto de distorções dentro do ambiente escolar e dos sistemas educativos e serve como base teórica daqueles que operam, muitas vezes mais do que defendem, uma burocratização dos sistemas de educação priorizando atividades meio em detrimento do processo educativo. A compreensão de que o processo educativo perpassa a sala de aula, para os corredores, secretarias, cantinas, salas de professores e de direção escolar, batendo até os escritórios das secretarias de educação, das superintendências, englobando todos os sujeitos em labor nesses espaços contrapõe a ideia de pirâmide escolar, que faz preleção aos sujeitos que não estão diretamente na sala de aula de que as atividades, sobretudo de direção e acompanhamento pedagógico devem possuir status hierárquico superior e desenvolver, principalmente, atividades de controle sobre o sujeito que está situado na função de professor. Essa divisão calcada na restrição do trabalho docente cumpre a função de divisão e dominação ante a categoria. Outro fator que contribui para a

compreensão do trabalho docente de forma mais ampla trata do conjunto de novas tarefas demandas pela conjuntura e pelo processo histórico aos trabalhadores docentes pela situação de pobreza e falta de perspectiva social de amplas parcelas da população.

Os professores são, em geral, os primeiros a serem lembrados quando se utiliza o termo trabalho docente. Isso ocorre por razões bastante óbvias, pois são os mais numerosos no processo educacional e os que encarnam de maneira mais expressiva o ato educativo. São considerados os principais responsáveis pelo processo educativo nas políticas educacionais, tendo de responsabilizarem-se pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema educacional. Contudo, diante das variadas funções que a escola pública assume na atualidade, os professores se veem muitas vezes obrigados a responderem a exigências para as quais não se encontram preparados. Em contexto de pobreza ou no meio rural, essas exigências podem ser agravadas pela ausência de estruturas sociais que têm por função garantir o bem-estar da população, tais como: postos de saúde, assistência social, lazer, cultura, entre outros espaços públicos, o que faz com que a escola seja a única agência pública local. Nessas escolas, os professores se veem obrigados a desempenhar funções para as quais não foram preparados ou mesmo contratados. Por não existirem na maioria das escolas brasileiras profissionais que possam responder pela assistência aos alunos, os professores acabam por assumir esse papel. Essa é uma razão que nos leva a considerar que o trabalho docente não é aquele que se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino, ainda que compreendamos que o cuidado e a atenção são constituintes do ato educativo. Isso quer dizer que a ampliação sofrida pelo rol de atividades dos professores na atualidade tem obrigado a se redefinirem suas atribuições e o caráter de sua atuação no processo educativo. Observa-se tendência crescente de os professores passarem a ocupar outras funções dentro das escolas, tanto no sentido de desenvolverem tarefas subsidiárias ao ensino, quanto de desempenharem outros papéis no processo educativo. Tal processo tem resultado em maior complexidade da tarefa docente, ou do trabalho docente (OLIVEIRA, DUARTE e VIEIRA, 2010, s/p).

As condições de trabalho docente são definidas a partir da concepção mais geral sobre condição de trabalho, o que é descrito como recursos que permitem a realização de determinada tarefa laboral. Oliveira e Assunção demonstram ainda que, para além dos instrumentos possibilitadores do exercício do trabalho tem-se um conjunto de normas e arcabouços legais, enfim, de relações sociais que produzem a noção de condições do trabalho docente.

Contudo, as condições de trabalho não se restringem ao plano do posto ou local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho, ou seja, o processo que transforma insumos e matérias-primas em produtos, mas diz respeito também às relações de emprego. As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade). As condições de emprego poderiam ser abordadas de forma complexa, relacionando-se à inserção social dos

trabalhadores como “condição salarial” (CASTEL, 1999). A relevância em se discutir o tema está baseada no conhecimento dos efeitos das condições em que os trabalhadores exercem suas atividades sobre eles próprios e sobre os resultados almejados, ou seja, a exposição aos riscos de adoecimento e os níveis de segurança nos ambientes ocupacionais influenciam diretamente a vida dos sujeitos (OLIVEIRA, DUARTE e VIEIRA, 2010, s/p).

As condições de trabalho estão então ligadas de modo intrínseco ao conjunto de relações históricas e sociais de desenvolvimento das forças materiais, sendo, portanto, resultado do complexo de relações capitalistas contemporânea e das relações de classes estabelecidas.

Nos escritos de Marx, observa-se que o conceito de condições de trabalho está intimamente vinculado às condições de vida dos trabalhadores. Suas análises sobre as leis inglesas do século XIX demonstram que a melhoria nas condições de trabalho (delimitação de jornada e aumento salarial) está relacionada à melhoria de vida dos operários, enfatizando que assegurar melhores condições de trabalho é uma luta contínua e que, para tanto, os trabalhadores não poderão ceder ao movimento de acumulação do capitalismo sem resistir continuamente. Assim, as circunstâncias de realização de determinado trabalho são definidas e reconhecidas” (ou negadas) como condições de trabalho em um determinado contexto histórico-social (OLIVEIRA, DUARTE e VIEIRA, 2010, s/p).

Busca-se nesse capítulo observar as condições dos trabalhadores docentes do Espírito Santo dentro dos condicionantes históricos colocados e sob as pistas dos resultados da TDEBB, recorte rede estadual de ensino do Espírito Santo.

### 3.4 A IDENTIDADE E O PERFIL DOS TRABALHADORES DOCENTE DA REDE DE ENSINO ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO – NOTAS SOBRE O PERFIL

As análises iniciais se referem à identidade e ao perfil dos trabalhadores docentes da rede estadual do Espírito Santo. Sabe-se que tais definições atendem a um percurso sócio-histórico que foi delineado pela concepção de educação que tem profunda interação e impacto nos sistemas de educação.

Tratar da identidade docente é então estar atento às políticas de representação que instituem os discursos veiculados por grupos e indivíduos que disputam o espaço acadêmico ou que estão na gestão do Estado, e estar atento aos efeitos práticos e as políticas de verdade que discursos veiculados pela mídia impressa, televisiva e cinematográfica estão ajudando a configurar.

As identidades docentes são negociadas entre essas múltiplas representações, entre as quais, as políticas de identidade estabelecidas pelos discursos educacionais oficiais que falam da gestão dos docentes e da organização dos sistemas escolares, dos objetivos e das metas do trabalho de ensino e dos docentes; dos modos pelos quais são vistos ou falados os docentes; dos discursos que os veem e através dos quais eles se veem, produzindo uma ética e uma determinada relação com eles mesmos, que constituem a experiência que podem ter si próprios. (HYPÓLITO, VIEIRA, 2012, p.143-144.)

A educação como prática social de repasse de valores desejáveis pela sociedade teve em sua configuração uma relação direta com a igreja. As primeiras escolas e a concepção de que a educação estava ligada aos princípios religiosos ajudaram a definir o perfil e a identidade do trabalhador docente, sobretudo na ainda estreita relação da profissão docente com a concepção de vocação. Outro fator importante nos remete para as relações de gênero estabelecidas no magistério, na concepção desta como uma profissão feminina. Os seres humanos de pouca idade, filhos, concebidos socialmente como crianças, tem tido ao longo da história, em maior ou menor grau, na sociedade ocidental contemporânea e outros paradigmas sociais, para não ficar apenas no nosso, as mulheres como responsáveis pelo cuidado e repasses de informação, normas e valores à prole.

Para Fanfani (2005), a feminização da docência é um processo linear, porém, não generalizado em todos os níveis e modalidades de ensino. Assim como discutido pelo autor numa análise comparativa dos elementos constitutivos do trabalho docente na Argentina, Brasil, Peru, e Uruguai, os dados dos municípios do Espírito Santo demonstraram que os percentuais são diferentes por etapa de ensino com significativo crescimento para o masculino. Na educação infantil, tem-se 97,77% de trabalhadores do sexo feminino e 2,23% do sexo masculino; no ensino fundamental 81,30% do sexo feminino e 18,70% do sexo masculino; e no ensino médio 63,87% do sexo feminino e 35,84% masculino (VENTORIM,POZZATTI,2012,p.88).

As reflexões sobre a identidade e o perfil não são os apontamentos principais do presente trabalho. Mas tem-se como compreensão não apenas metodológica de que as questões identitárias mantém uma relação com a profissão, o trabalho e suas condições. É sabido ainda que, um conjunto de pesquisadores tem se encarregado de importante tarefa, cabendo aqui, fazer apenas algumas reflexões para contextualizar a temática central.

No Brasil a educação colonizadora esteve encarregada pelos jesuítas. A educação teve como foco nesse período de catequização indígena, o repasse de conhecimentos, como o ensinamento da língua portuguesa, por exemplo, e os ensinamentos morais e religiosos, de

conduta. A docência estava ligada de forma íntima, por assim dizer, ao sacerdócio. A profissão docente recebe nesse período um encargo de missão, traduzido pela noção de vocação. A docência recebeu em seu percurso histórico a chamada confissão de vocação, isso é, concepção de dom, sob o qual se estabelece a profissão, e sob qual se perfaz o caminho, ainda que com sacrifício.

Tal concepção muitas vezes é rivalizada com as lutas pela profissionalização e contra a precarização. Afinal, lutas por salários dignos indicam que a docência não é apenas uma questão de missão e de amor, o que é inequivocamente importante, mas está inserida em um conjunto de relações sociais da profissão, que dependem do poder público, da valorização social, dentre outras pautas reivindicatórias.

A conformação histórica do desenvolvimento do capital abriu espaço para o gênero feminino. A vinda da república, os interesses de laicização da educação, as lutas das mulheres por espaços na sociedade criaram as condições para comporem o conjunto dos trabalhadores. Se a educação deveria, de acordo com os ideais republicanos e os interesses do capital, ser laica e não poderia estar tão associada à missão religiosa, sendo dever do Estado, a educação ainda era uma questão de amor e de repasse de valores morais. Ora, nem todas as esferas poderiam ou podem ser repassadas, sob essa lógica, ao gênero feminino. Quanto mais “científico, filosófico ou técnico” for o nível de ensino menos este deveria estar associado à presença feminina. Essa tendência, ainda presente, busca ser refletida e superada pelas organizações que tratam das questões de gêneros e pelos formuladores do capital, que buscam medidas de maximização de lucro, do mercado e mais valia.

As ambiguidades das aspirações femininas expressaram-se sobre as condições desencadeadas de trabalho remunerado e feminilidade. Este último atributo sempre impediu o acesso das mulheres a qualquer profissão assalariada, pois só era considerado aceitável o trabalho filantrópico e o envolvimento voluntário com as obras caritativas para as mulheres de elite, e a remuneração proporcionada pelo exercício de uma profissão significativa uma afronta para os homens dessa classe social. O magistério podia ser considerado a profissão ideal, bem mais do que a enfermeira, outro trabalho bem aceito para as mulheres. As demais profissões que fugissem aos padrões ditos femininos ofereciam tenaz resistência à sua entrada com os mais variados argumentos, desde o prejuízo à sua saúde e ados filhos futuros e as consequência para a sociedade e a pátria (ALMEIDA, 2006, p.148).

A feminização do magistério foi uma confluência de interesses e fatores, mas principalmente, uma conquista feminina de inserção profissional e social. Na rede estadual de ensino do Espírito Santo foi visto que, do conjunto de profissionais docentes entrevistados, 64% são mulheres, o que confirma os aspectos de gênero dos trabalhadores docentes apontadas em diversos estudos.

No que se refere ao perfil sociocultural desses trabalhadores, 64% são mulheres e 35,5% são homens, 6% estão na faixa entre 20 a 25 anos, 21,2% estão na faixa etária compreendida entre 31 a 35 anos, 17,9% estão entre os 26 a 30 anos, 13,5 entre os 36 a 40 anos e o restante, 41,2% estão compreendidos na faixa etária entre 41 a 70 anos. Quanto a raça/cor, 50% declararam pertencer à raça/cor branca, 33,2% à raça/cor parda, 12,7% à raça negra/preta, 1,8% à raça amarela e 1,3% indígenas. Quanto ao estado civil, 45,9% se declararam como solteiros, 41,5% como casados e 7% como divorciados. Dos trabalhadores entrevistados, 53,1% indicaram não ter filhos e 46,6% dos respondentes têm filhos. (LIEVORE, 2012, p.187)

A compreensão da composição étnica dos trabalhadores docentes remete ao longo processo de exclusão e exploração sofrido pelos negros ao longo da história brasileira. Tem a ver com a composição étnica geográfica e com o auto reconhecimento dos sujeitos pesquisados. Os demais fatores sociais vêm em conjunto com relações de classe estabelecidas com as camadas populares. Acontece que a política de massificação da educação abriu um contingente de profissionais requisitados para o trabalho docente junto às camadas populares. A educação ocupa determinado lugar nas relações de reprodução do capital. Não está no centro da reprodução da mais valia, mas se constitui em uma prática social importante. Isto é, os investimentos e as medidas em educação para o conjunto dirigente das políticas ao longo da história brasileira, e em particular do Espírito Santo, foi e é proporcional à compreensão desse lugar da educação na consecução de seus interesses de classe. Tal cálculo é diretamente influenciador das condições socioeconômicas dos trabalhadores docentes. Outro fator que pode expressar os resultados do perfil socioeconômicos dos trabalhadores é a capacidade de mobilização social e intervenção enquanto sujeitos na realidade.

Além dos problemas sociais que abatem a escola e os trabalhadores docentes de forma cada vez mais intensa, há que se lembrar que o ofício docente sempre tendeu a se definir como um misto de vocação e profissionalismo. Essa tendência remete a um comportamento emocional desinteressado pela atividade dos trabalhadores docentes e até mesmo pela sociedade em geral. (FERREIRA, VENTORIM, CÔCO, p.21, 2012)

### 3.5 OS ASPECTOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA REDE ESTADUAL DO ESPÍRITO SANTO

Os dados referentes à escolaridade dos trabalhadores docente da rede estadual do Espírito Santo que 63,9% possuem curso de pós-graduação. São graduados 23,38% dos trabalhadores. Tem-se, portanto, o percentual de 87,28% dos trabalhadores possui uma escolaridade desejável segundo a política e a formulação dos pesquisadores da área de formação docente. No processo de reforma do Estado, a LDB manteve a formação mínima para o exercício do magistério nas primeiras etapas da educação básica (educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental) a conclusão do curso normal básico, do ensino médio. Essa medida veio com a noção de ajuste, isto é, um período de transição, em que o Estado buscou patrocinar a educação à distância para os trabalhadores docentes que ainda não possuíam a licenciatura. Obtém-se assim no Brasil um aumento significativo na titulação de formação dos docentes nesse período.

Com relação à modalidade de Educação Superior, a formação docente à distância, por intermédio de tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), a partir da promulgação da LDB 9394/96, tem recebido incentivo oficial da União. O art. 80 da LDB é claro nesse sentido: “O poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. Dessa forma, fundamentalmente a partir de 2001, a formação docente na modalidade a distância em educação superior dá fortes saltos quantitativos. Segundo o Censo da Educação Superior 2010, de um total de 1.354.989 estudantes matriculados em licenciaturas no Brasil, havia 426.241 matrículas em EAD e 928.748 matrículas presenciais, o que corresponde a 31,5% do total de estudantes no Brasil. (AZEVEDO, p.132, 2012).

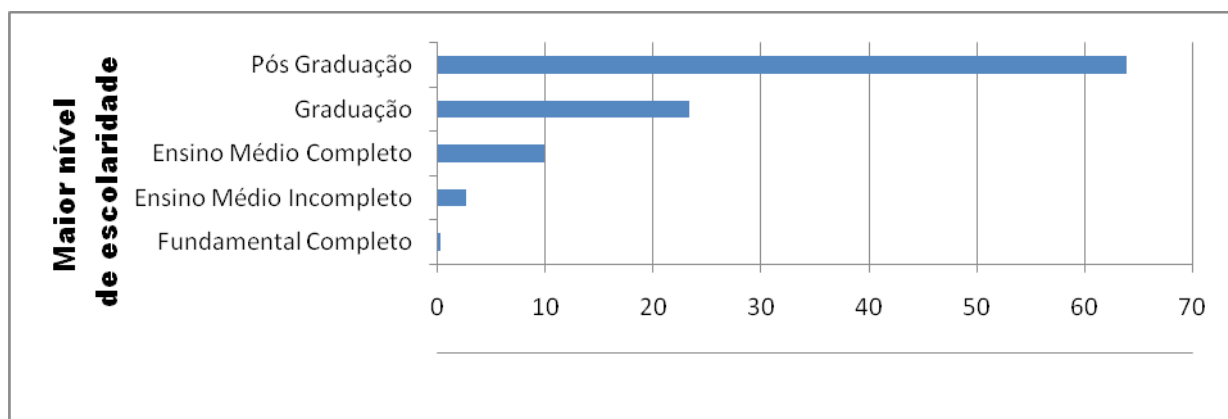


Gráfico 4: Nível de Escolaridade dos Docentes

Fonte: UFMG, banco de dados TDEBB, 2010



Verifica-se ainda que 9,87% dos entrevistados têm apenas o ensino médio e 2,86% tem o ensino fundamental, completo ou incompleto, como escolaridade. A formação desejável almejada para todos os trabalhadores docentes, na busca pelo padrão de qualidade, trata da formação específica em educação, de nível superior e em condições adequadas. Infelizmente, consequências históricas e sociais das políticas governamentais não asseguraram tais condições para todos, mesmo nas condições transitórias que, diga-se de passagem, muitas vezes acabam se tornando permanente, de titulação e formação proporcionadas pelo governo federal.

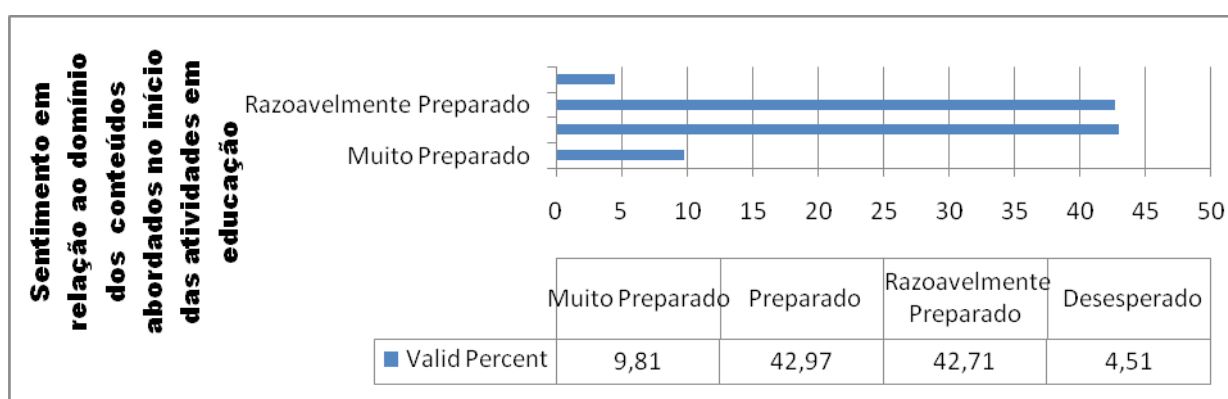


Gráfico5: Sentimento em relação ao domínio dos conteúdos no início das atividades na educação

Fonte: UFMG, banco de dados TDEBB, 2010

Em relação ao sentimento dos docentes, em seu início de carreira sobre desempenhar a profissão tem-se como percepção que 52,78% se sentem muito preparados ou preparados em relação ao domínio dos conteúdos abordados na sala de aula. 42,71% se avaliaram como razoavelmente preparados, nesse momento de suas carreiras, e 4,51% tiveram ou tem dificuldades, sentindo-se despreparados nesse quesito. A relação entre a formação escolar do docente, dos currículos, das licenciaturas e da política de formação continuada do Estado influencia nessa percepção do trabalhador docente. Entretanto, esses fatores possuem relação com a concepção e a função da escola. É frágil a análise positiva em que todos os sujeitos sociais envolvidos (organismos internacionais, governos, agrupamentos econômicos, docentes) possuem os mesmos interesses na formação docente, e consequentemente, sobre o seu “bom preparo”. Essa formação é regulada pela perspectiva de educação almejada pelo grupo social hegemônico e pela capacidade de influencia dos movimentos sociais em educação. A formação nas licenciaturas já vai preparando o profissional docente para determinado exercício na educação básica.

Na instancia da faculdade de educação, forma-se o planejador tecnocrata, a quem importa discutir os fins da educação, confeccionar reformas educacionais que na realidade são verdadeiras “restaurações”. Forma-se o professor-policia, aquele que supervaloriza o sistema de exames, a avaliação rígida do aluno, o conformismo ante o saber professoral. A pretensa criação do conhecimento é substituída pelo *controle* sobre o parco conhecimento produzido pelas nossas universidades, o controle do meio transforma-se em fim, e o *campus* universitário cada vez mais parece um universo concentracionário que reúne aqueles nas classes altas e média, enquanto professores, e os alunos da mesma extração social como “herdeiros” do poder através de um saber minguido, atestado por um diploma. (TRAGTENBERG, 2004, p. 12-13)

O caso capixaba na formação docente é emblemático. O estado possui apenas uma universidade pública, grande parte dos docentes formados são provenientes da rede privada, nos últimos anos, a Universidade Federal do Espírito Santo se esforçou para oferecer formação na modalidade de Educação à Distância, aos docentes em exercício, em parcerias com os municípios.

O fato é que a formação docente não é apresentada como apenas um conjunto de saberes necessários para o exercício da profissão, mas sim um conjunto de condicionamentos que entendem uma função social, na verdade, mais econômica do que social, da escola, e que tais profissionais devem desempenhar, principalmente, aceitando as argumentações de revestimento técnico e científico que propõem uma educação neutra, inclusive, culturalmente.

O profissional docente da rede estadual do Espírito Santo se sente ainda em sua percepção quanto ao período do início de carreira, preparado no estabelecimento de relações desejáveis com os colegas nas unidades escolares. A pesquisa aponta que, 79,9% se sentem muito preparados ou preparados nessa relação junto aos colegas. Essa percepção demonstra um aspecto favorável do corpo docente na consecução das atividades escolares coletivas e ambiente favorável aos interesses de classe, pelo menos, como um dos fatores que podem vir a contribuir nessas demandas.

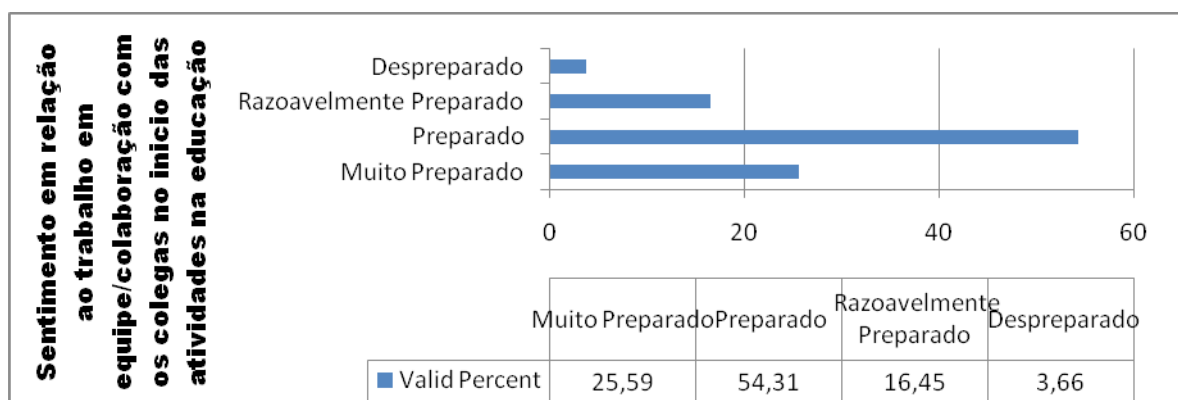


Gráfico 6: Sentimento em relação a equipe/colaboração no início das atividades na educação  
Fonte: UFMG, banco de dados TDEBB, 2010

Os trabalhadores que se consideram despreparados ou razoavelmente preparados na relação ao domínio dos aspectos administrativos da unidade educacional somam 56,22% dos trabalhadores docentes. O que sugere uma percepção e uma relação negativa no estabelecimento, Nas combranças e na execução dessas tarefas. Aponta para um descompasso dos interesses burocrático, ora administrativos dos pedagógicos.

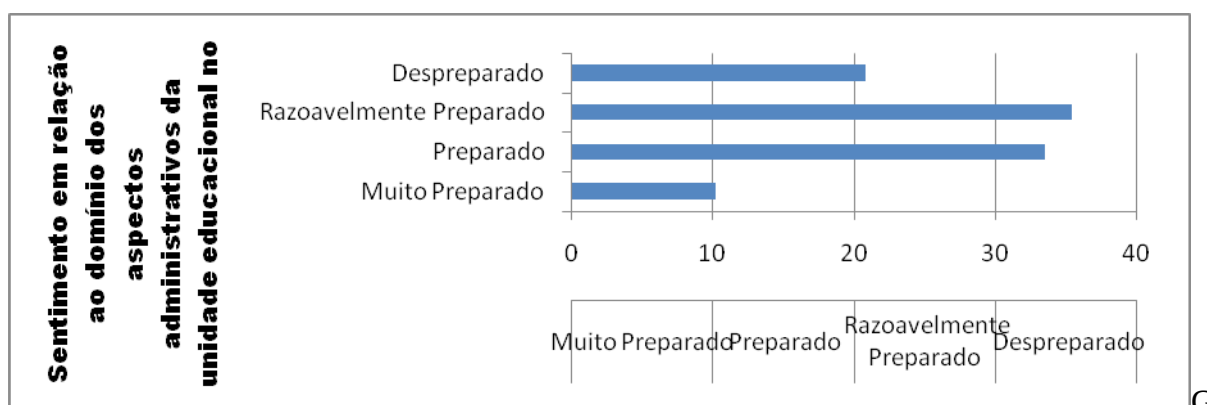


Gráfico 7: Domínio dos aspectos administrativos no início das atividades na educação  
Fonte: UFMG, banco de dados TDEBB, 2010

Em comparação ao planejamento das atividades, percebe-se que o trabalhador docente em início de carreira, se sente ou se sentiu mais seguro do que na execução das atividades burocráticas. Neste quesito, o conjunto de profissionais que respondeu as alternativas, “despreparados” ou “razoavelmente preparados”, somou apenas 23,3%. O percentual dos profissionais que se reconhecem “bem preparados” e “preparados” nesse item somam 76,71%.

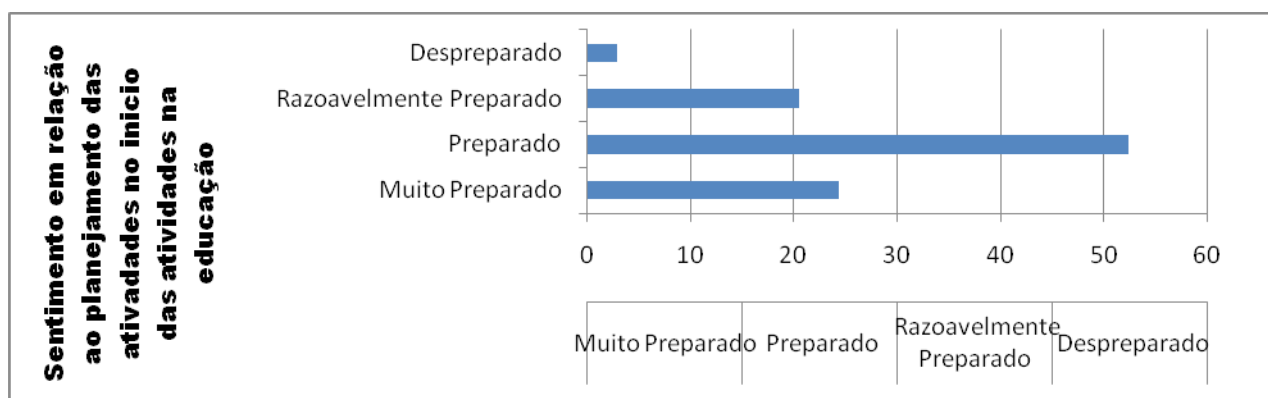


Gráfico 8: Sentimento em relação ao planejamento das atividades na educação

Fonte: UFMG, banco de dados TDEBB, 2010

As respostas indicam uma percepção favorável ao desenvolvimento das atividades pedagógicas, enquanto no quesito anterior foi demonstrada uma dificuldade em relação aos aspectos administrativos da profissão. Essas percepções indicam uma preferência dos profissionais às atividades de planejamento pedagógico entendendo como mais próximas à atividade fim da educação. As atividades administrativas podem ter sido identificadas como mais distantes dos objetivos da profissão. Também estão associadas à relação com outros profissionais docentes ou da educação que não estão na regência de classe, cuja relação é contaminada pela concepção de pirâmide do exercício de poder nas funções administrativas da escola.

A delinquência acadêmica caracteriza-se pela existência de estrutura de ensino em que o meios (técnicas) se tornam fins, os *fins* formativos são esquecidos, a criação do conhecimento e sua reprodução cedem lugar ao *controle* burocrático de sua produção como suprema virtude, em que “administrar” aparece como sinônimo de vigiar e punir – o professor é controlado mediante os critérios visíveis e invisíveis de nomeação; o aluno, mediante aos critérios visíveis e invisíveis de exame. Isso resulta em escolas que se constituem em depósitos de alunos, como dirá Lima Barreto em *Cemitérios vivos*. (TRAGTENBERG, 2004, p.18)

Identifica-se uma tensão entre a função pedagógica e a burocrática. Essa tensão sugere a falsa impressão ainda de que todos os problemas da educação são referentes à gestão e às políticas públicas e a responsabilidade com a educação. Em fazer pedagógico da sala de aula seria puro e bom, movido pelas boas intenções e motivo maior do sacerdócio do magistério. É preciso buscar um caminho que complexifique essas interpretações. Uma por que dialoga com as práticas seculares, a naturalização do ensino e a concepção de que nada muda, ou de que se é assim porque tem que ser. Outra por que legitima um conjunto de políticas públicas que

buscam uma educação “civilizatória”, de docilização, de gerência técnica neutra e mensurável. Essa dita boa, que culpa, cobra e responsabiliza os docentes. Que busca maquiar as opções metodológicas políticas em nome de uma ciência pedagógica.

O sociólogo acadêmico produz como um operário de linha de produção; não discute os fins, o resultado é a alienação. Por outro lado, utiliza nos seus estudos os fundamentos que garantem a estabilidade dos sistemas, como o são todos os estudos sobre aculturação, mobilidade social, modernização monografias sobre comunidades influenciadas por modelos funcionalistas. (TRAGTENBERG, 2004, p.24).

A formação docente corre o risco de ficar situada então nas formulações que buscam uma educação gerencial ou entre uma resignação que ignora as pesquisas em nome do assentamento de relações de poder dentro das unidades escolares e das unidades de controle do fazer e execução pedagógica, o que no caso da rede estadual do Espírito Santo é representado pelas superintendências regionais de educação. A pesquisa aponta às percepções dos trabalhadores docentes, que indicam as dificuldades, as pressões, e a falta de uma política de formação que conjugue os valores do diálogo, da democracia, com a perspectiva de definição política. O período em estudo é rico, visto que, trata-se de um momento de êxito da perspectiva gerencial. Isso propõe um momento histórico de maior convencimento governamental de suas políticas e de suas propostas implementadas e uma maior aceitação dos profissionais docentes. Ainda assim, as percepções mantiveram um grau relativo de tensões entre as esferas de poder que compõem a educação no que tange os aspectos ligados a formação docente.

Hoje em dia a preocupação maior da educação consiste em formar indivíduos cada vez mais adaptados ao seu local de trabalho, porem capacitados a modificar seu comportamento em fundação das mutações sociais. Não interessam, pelo menos nos países industrialmente de sua responsabilidade na empresa e perante a sociedade global.

Porém, se esse é o objetivo do sistema de ensino, insere-se no mesmo um corpo professoral encarregado de transmitir o saber e mais ainda preocupado em inserir-se na sociedade, ter reconhecimento oficial, êxito no magistério enquanto “carreira”, para isso utilizando os diplomas acreditativos possíveis, numa sociedade onde, segundo Max Weber, o diploma substitui o direito de nascença.

A realização de tais objetivos pressupõe a existência de uma “burocracia pedagógica” com objetivos definidos ante a sociedade global, porém nem sempre os predominantes. (TRAGTENBERG, 2004, p.46)

O grau de contradição da categoria docente junto ao governo e a classe hegemônica, não é, ao contrário do que gostariam alguns sindicalistas, o interesse de classe. Existem interesses e

compreensões que vão da formação acadêmica e ou de mundo dos profissionais, que colaboram com a reprodução do sistema social vigente e que dificultam as mudanças sociais, ainda que, muitas vezes o diagnóstico negativo seja compartilhado por diversos setores.

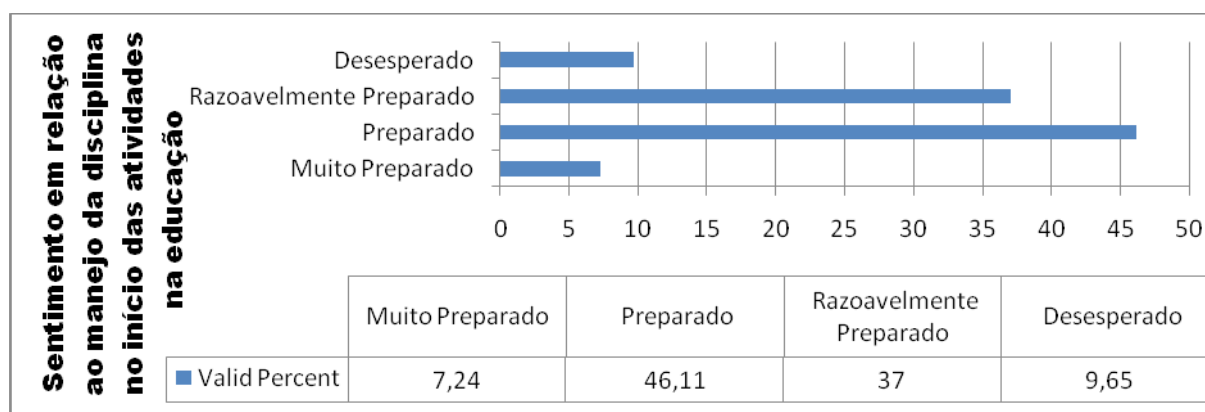


Gráfico 9: Manuseio das disciplinas no início das atividades na educação

Fonte: UFMG, banco de dados TDEBB, 2010

Os profissionais docentes se sentem confortáveis no repasse do conhecimento escolar, dos conteúdos em relação à disciplina, mesmo no início da carreira. Mantém uma relação saudável em relação à avaliação do seu desempenho. Ainda que, estejam como no caso da rede estadual de educação do Espírito Santo, submetidos a uma readequação curricular e a um processo, esse mais significativo e profundo, de crise do conhecimento e da autoridade do saber dentro da escola. O que reflete na disciplina, na escola como espaço de desenvolvimento da aprendizagem.

A condição docente, portanto, passou por profundas transformações após a década de 1990, cujo marco é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9.394/96. Os artigos 12, 13 e 14 trazem um acento no trabalho coletivo com a obrigatoriedade de elaboração do projeto pedagógico da escola e a adoção de uma prática mais flexível e transversal com a institucionalização dos novos parâmetros curriculares e de avaliação. Além dos problemas sociais que seguramente impactam no trabalho docente, a lei traz uma centralidade no papel do professor como um agente de resolução das questões sociais e outras exigências de caráter administrativo que repercute sensivelmente sobre a identidade e o perfil do trabalhador. Os trabalhadores docentes se sentem obrigados a dar respostas às novas exigências pedagógicas e administrativas estabelecidas pelas políticas educacionais. A descentralização política e financeira repercute em maior volume de trabalho e de responsabilidade da gestão escolar; no mesmo passo que cresce a autonomia escolar, aumenta o controle sobre o trabalho docente. (FERREIRA, OLIVEIRA e VIEIRA 2012, p. 23).

Assim é visto que 53,35% dos entrevistados entendem que estão ou estiveram bem preparados ou preparados no início da carreira no que tange ao manejo da disciplina. No outro quesito, 53,97% entendem ainda que estão ou estiveram bem preparados ou preparados para a utilização de novas tecnologias na educação. Ainda que o governo estadual tenha apresentado de forma incisiva esse elemento como uma nova demanda e não tenha desenvolvido uma política de preparação dos trabalhadores docentes para estas atividades condições que poderiam proporcionar um aumento positivo na percepção dos trabalhadores docentes neste quesito de formação.

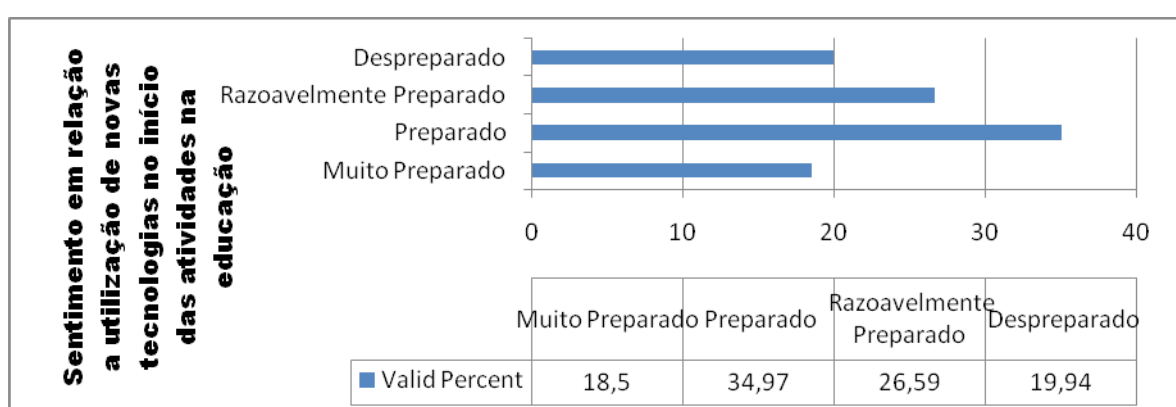


Gráfico 10: Utilização de novas tecnologias no início das atividades na educação

Fonte: UFMG, banco de dados TDEBB, 2010

De modo geral, os trabalhadores da rede estadual do Espírito Santo se sentem preparados para avaliar o aprendizado dos alunos da rede. Isso é expresso no entendimento de 53,41% dos entrevistados. Outros 8,99% se observam como muito preparados sendo que, 30,79% entendem como razoavelmente preparados. 6,81% tem como percepção o sentimento de despreparo em relação ao quesito.

### 3.6 AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NO ESPÍRITO SANTO

Um dos itens importantes para a observação das condições do trabalho docente trata do modelo de vínculo estabelecido. Esta condição primordial pode definir o grau de precarização que tal trabalhador é submetido. Quais são seus direitos, a autonomia política e profissional. O vínculo desejável de contratação por parte do ente público é aquele feito através de concurso

público, que garante estabilidade ao servidor, fim do vínculo temporário, maior condições de formulação de sua profissão junto à categoria. Maiores condições reivindicatórias e de organização sindical. Possibilidade de permanência e não interrupção do trabalho pedagógico junto a determinada unidade de ensino. Apesar do vínculo efetivo, através de concurso público foi observado no estado que apenas 32,99% dos trabalhadores docentes em exercício foram contratados por concurso público.

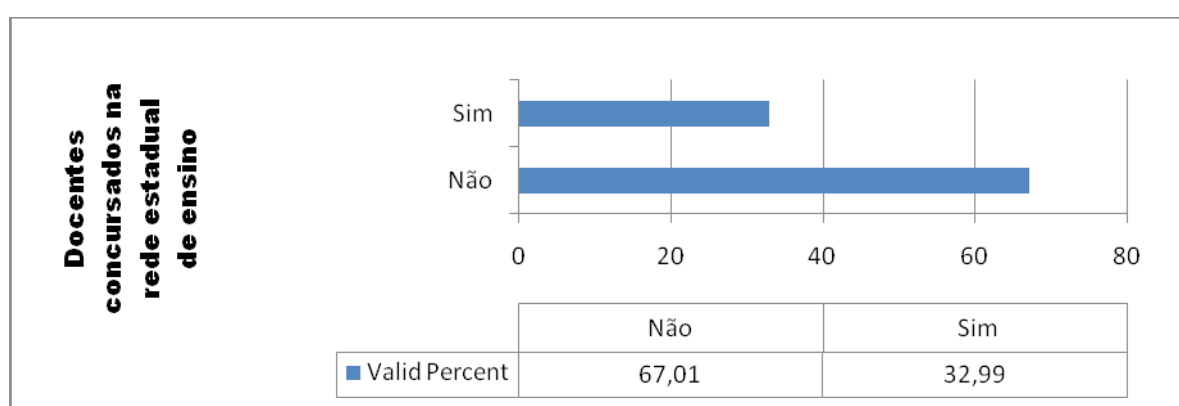


Gráfico 11: Docentes concursados na rede estadual de ensino

Fonte: UFMG, banco de dados TDEBB, 2010

Isso revela que, 67,01% ingressaram de outra forma no serviço público da educação, geralmente, através de processo seletivo temporário, que estabelece uma relação precarizada, instável do estado com esse profissional. Dentre os vínculos observa-se então:

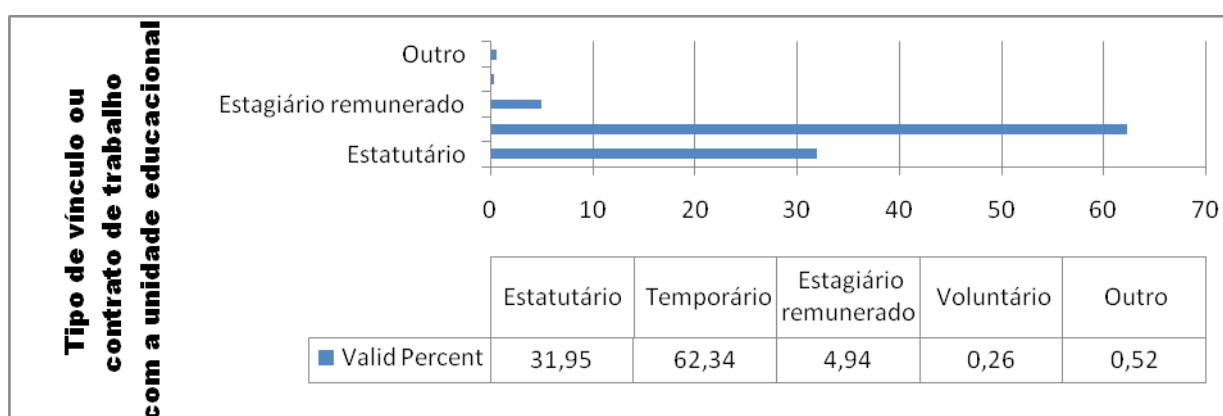


Gráfico 12: Tipo de vínculo ou contrato de trabalho com a unidade educacional

Fonte: UFMG, banco de dados TDEBB, 2010



62,34% dos entrevistados pela pesquisa tem como vínculo a chamada designação temporária. Esse resultado aponta que a média da rede estadual na contratação através do vínculo efetivo é bem menor do que os números gerais da pesquisa sobre o trabalho docente no Espírito Santo.

Do total de respondentes, 55% são concursados, mas somente 46,7% disseram ser contemplados com plano de cargos e salário, o que revela a precariedade que muitas vezes a carreira docente se apresenta. Tanto o “Estatuto do Magistério Público e o Plano de Carreira e Vencimentos” devem tratar da organização da categoria docente em um determinado sistema educacional, a estrutura e dinâmica, os sistemas de incentivo e os dispositivos de avaliação do desempenho docente. Os sistemas municipais e estaduais de educação foram obrigados a implantar o Plano de Carreira com a criação do Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), pela lei nº 11.494/96. Com o fim do fundef, a obrigatoriedade continuou com a edição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos profissionais da Educação (Fundeb), pela lei nº 11.494/2007, de acordo com o art.40 das Disposições Finais. Mas, os dados da pesquisa revelam que a regra não é seguida por alguns sistemas educativos. (FERREIRA, OLIVEIRA e VIEIRA, 2012, p. 31).

Verifica-se que um grande contingente de trabalhadores docentes que não estão contemplados no Plano de Cargos e Salários. Tal dado revela um altíssimo grau de precarização do trabalho docente, o descumprimento dos governos em relação ao que preconiza a legislação e a utilização do vínculo temporário em desacordo com o estabelecido constitucionalmente. O período do governo Paulo Hartung marca a retomada do Estado na realização de concursos público, mas é marcado ainda pelo desmantelamento real do Plano de Salários do Magistério da rede.

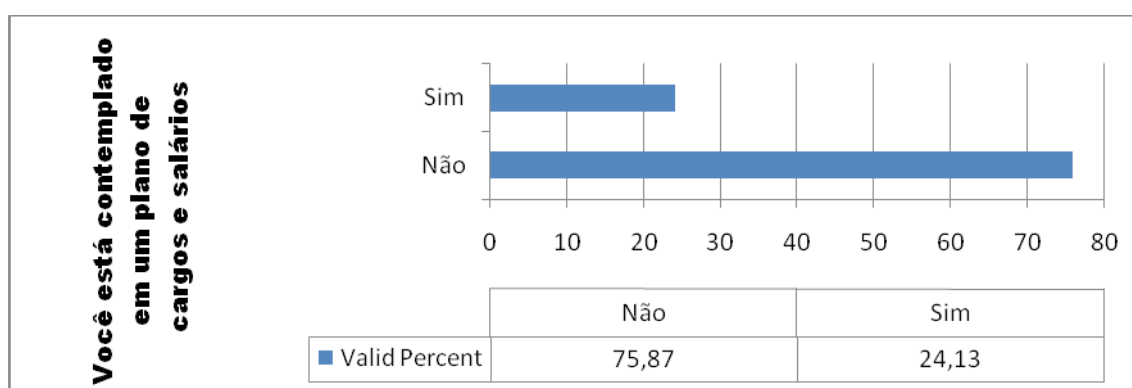


Gráfico 13: Docente contemplado em plano de cargos e salários

Fonte: UFMG, banco de dados TDEBB, 2010

A realização do concurso público foi e é propagandeada como virtude de governos da vez, ao invés de obrigação legal. O argumento é que a realização de concurso em conjunto com o Plano de Cargos e Salários, há uma melhoria da qualidade da educação. Entretanto, as políticas educacionais do último período proporcionaram a pulverização do Plano de Cargos e Salários. Além da categoria não contar com o vencimento único, isto é, com a isonomia salarial prevista legalmente, tem-se a percepção, tanto daqueles que são contratados pela mal chamada designação temporária, quanto pelo vínculo estatutário, da diluição do Plano de Salários como definidor da carreira. Isso se deve ao fato da implementação da política de “vencimentos por subsídio”, estabelecida pelo governo Paulo Hartung.

Mas, o *survey* ainda revela a forte presença do plano de cargos e salários, pois a grande maioria declarou estar contemplada no plano do magistério. Os trabalhadores docentes entendem que tem como primeiro ponto valorizado no Plano a progressão horizontal. Para 70,79% dos entrevistados o tempo de serviço é o principal item valorizado.

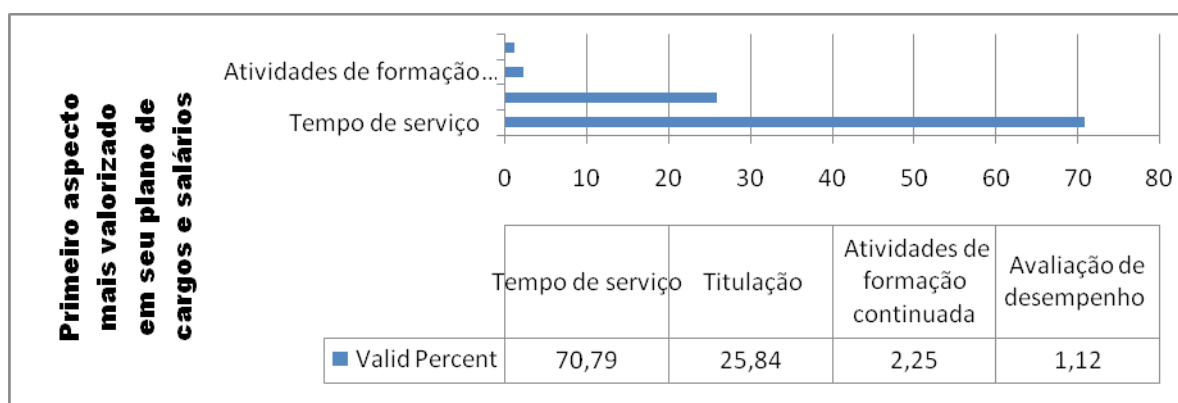


Gráfico 14: Primeiro aspecto mais valorizado em plano de cargos e salários

Fonte: UFMG, banco de dados TDEBB, 2010

O segundo item avaliado como mais valorizado no plano de cargos e salários é a titulação, que trata da progressão vertical. 73,61% dos entrevistados responderam ser este o segundo item mais importante no Plano.

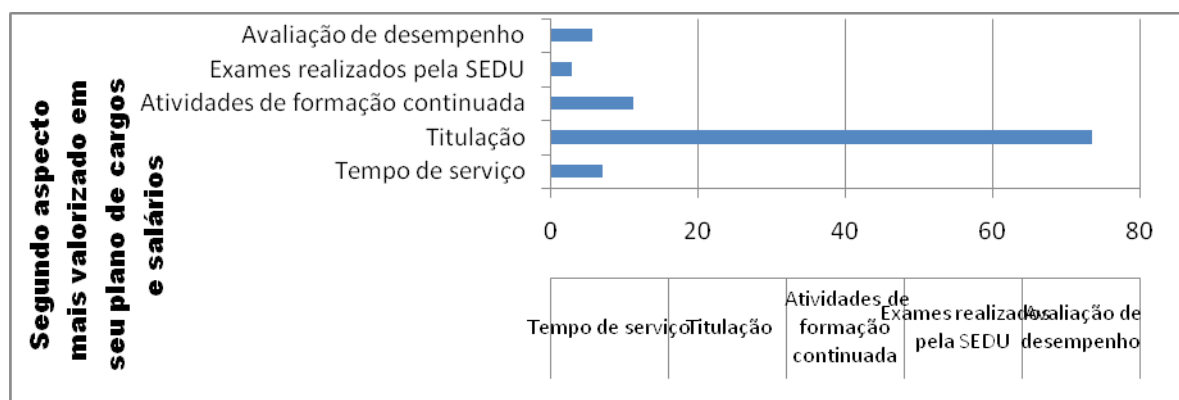


Gráfico 15: Segundo aspecto mais valorizado em plano de cargos e salários

Fonte: UFMG, banco de dados TDEBB, 2010

Esses dois eixos, horizontal e vertical, são os pilares da política de carreira docente, sendo esperado que sejam apontados como principais itens do Plano de Cargos e Salários. Entretanto, como expressão da nova regulação da política educacional, tem-se como terceiro item mais valorizado, identificados pelos trabalhadores docentes, a avaliação de desempenho, apontados 51,61% dos trabalhadores docentes. A avaliação de desempenho vem ganhando contornos na percepção do trabalhador docente como um dos itens principais valorizados pelo governo. Em parte, esse esforço governamental vai conduzindo um processo de aceitação e sujeitamento ao conjunto ao conjunto de políticas de mesmo gênero.

A satisfação em relação à carreira é vista de forma positiva para a maioria dos trabalhadores entrevistados. Neste quesito, 53,61% se sentem satisfeitos em contraposição a quase 20% que se classifica como insatisfeito com a carreira. Um conjunto de fatores pode influenciar a percepção acerca da satisfação junto a carreira. Existe a compreensão por parte dos entrevistados que compreendem a possibilidade de progredir na carreira. A ressalva é que, esse quesito é respondido por aqueles que estão contemplados no plano de cargos e salários, o que representa 24,13% dos entrevistados. Dessa forma, a rede estadual de ensino apresenta um baixo índice de percepção de progressão na carreira docente, principalmente pelo fato que, grande parte é sequer contemplada no plano de cargos e salários, devido aos vínculos precários estabelecidos pelo governo estadual.

A organização sindical, diante da precarização do vínculo, acaba por não agregar grande parte dos trabalhadores docentes da rede estadual. Dos entrevistados, 75,52% não são filiados ao sindicato. 24,48% estão filiados, definidos em diferentes intensidades de participação.



Gráfico 16: Docentes filiados ao Sindicato  
Fonte: UFMG, banco de dados TDEBB, 2010

Um dos fatores que podem influenciar o índice de satisfação trata do aspecto vocacional do trabalho docente. Tal característica tem sido objeto de estudos pelos pesquisadores e discurso de governantes, estes últimos em geral, através de frases que buscam justificar a precarização das condições de trabalho e a desvalorização da carreira. 53,61% dos entrevistados se sentem satisfeitos em relação a carreira, 19,59% se declaram insatisfeitos, 4,12% se veem estagnados na carreira, 5,15% estão indiferentes ao quesito e 17,53% optaram pelo item “outro”. Tais indícios podem ser observados nos quesito que tratam do sentimento de frustração em relação com o trabalho, quesito em que o sentimento positivo em relação ao trabalho docente é reafirmado por 76,11% dos entrevistados que responderam que nunca ou raramente se sentem frustrados em relação à profissão.

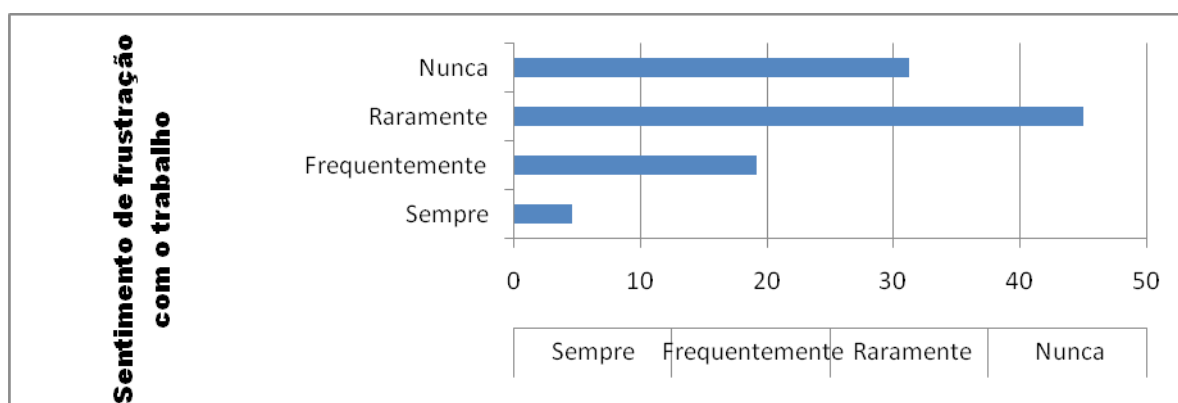


Gráfico 17: Docentes frustrados com o trabalho  
Fonte: UFMG, banco de dados TDEBB, 2010

Esse resultado é reforçado e pode ser associado com a compreensão da importância do papel do professor. 70,21% dos entrevistados afirmaram que sempre se sentem contribuindo com a

educação. Somando esse percentual aos que responderam que frequentemente se sentem contribuindo com a educação, de 26,68%, resultam no expressivo percentual de 96,89% dos entrevistados que mantêm uma relação positiva em relação ao sentimento de poder contribuir com a educação. Quando perguntados sobre o sentir ter um papel importante sobre o futuro dos alunos, 81,41% concordaram, 15,45% “concordaram parcialmente” e apenas 2,09% discordaram. 1,05% afirmam ser indiferentes. Já o sentimento de que o trabalho realizado é socialmente valorizado não é tão consenso entre os respondentes, pois 31,4% afirmaram concordar com essa afirmação. 40,52% concordaram parcialmente e 27,53% dos docentes entrevistados discordaram. 0,52% afirmaram ainda ser indiferentes ao quesito.

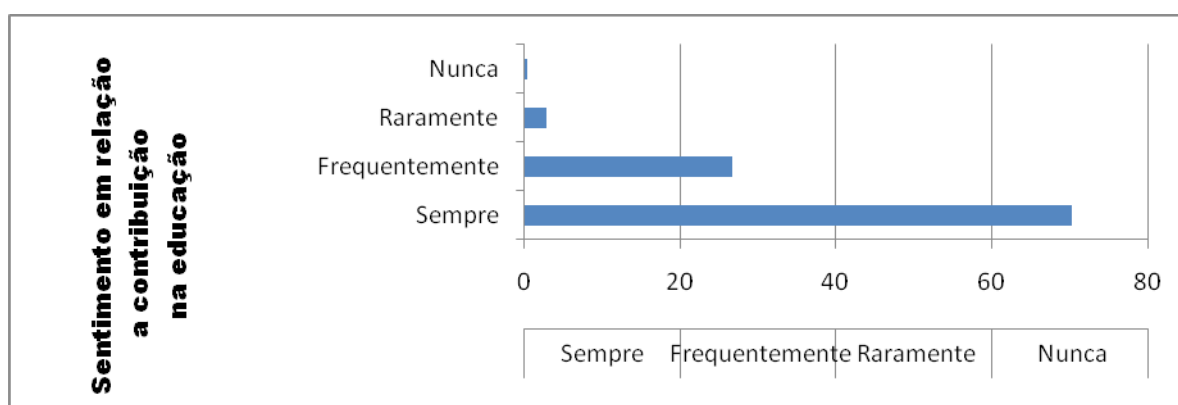


Gráfico 18: Sentimento de contribuição na educação

Fonte: UFMG, banco de dados TDEBB, 2010

Nessa mesma orientação pode-se perceber que maioria dos entrevistados reafirma sua escolha pela profissão docente, expressa no percentual de 49,22% que responderam que nunca tem vontade de parar de trabalhar na educação somados aos 26,17% que afirmam que raramente possuem tal vontade.

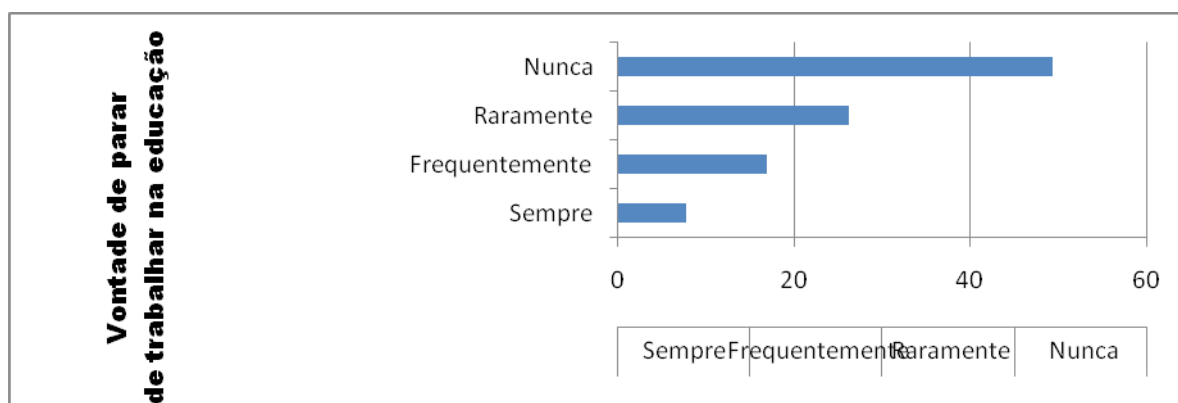


Gráfico 19: Vontade de parar de trabalhar na educação

Fonte: UFMG, banco de dados TDEBB, 2010

Em geral, os docentes possuem um sentimento positivo em relação à carreira, sua importância social e o seu papel na vida dos educandos, essa última característica reforça ainda uma aplicação pastoral, de salvação através da educação. Essa nobre noção de vocação destoada da necessidade de profissionalização pode resultar em um processo de adaptação a determinadas condições de trabalho. Quando perguntados se mantêm o desejo de permanecer trabalhando na educação, caso tivesse uma nova oportunidade de recomeçar a vida profissional, 46,72% afirmaram que sempre, 19,69% afirmaram que frequentemente, 13,91% que raramente e 19,69% afirmaram que nunca.

Há que se considerar o peso maior no grau de satisfação pode se relacionar às questões ainda presentes que dizem respeito ao trabalho do professor como vocação e/ou como profissão. Em grande medida, podemos afirmar que a vocação permanece como um forte indicio na identidade do trabalhador, não obstante o crescimento da profissionalização da docência, haja vista o aumento da burocratização dos sistemas educativos com os concursos públicos pautados na certificação adquirida no ensino superior. Mas, permanece o sentimento desinteressado da vocação, como um sacrifício ou entrega sem exigir retorno. Dessa forma, assumir um sentimento de frustração para com o trabalho docente é algo muito difícil, pois o elemento vocacional fala mais alto quando o que está em jogo é o cuidado com a aprendizagem dos alunos. Isso se confirma quando 76,43% concordam com o sentimento de realização quando estão em atividades de cuidado com o aluno e, 16,95%, concordam parcialmente com essa questão. Outro dado interessante que reforça a análise é de que 85% dos respondentes concordaram que se vêem como pessoas que têm um papel importante sobre o futuro dos seus alunos. A pesquisa realizada por Fanfani (2007) sobre as condições do trabalho docente na Argentina, Brasil, Peru, e Uruguai, mostra que a grande maioria dos docentes considera sua atividade como vocacional e profissional ao mesmo tempo. (FERREIRA, p.44, 2012).

Essa sequência de avaliações em relação à profissão parece de início destoar sobre a percepção que os trabalhadores docentes entrevistados no que consiste a alguns itens das condições de trabalho. 59,06% responderam que percebem uma maior supervisão e controle de suas atividades.

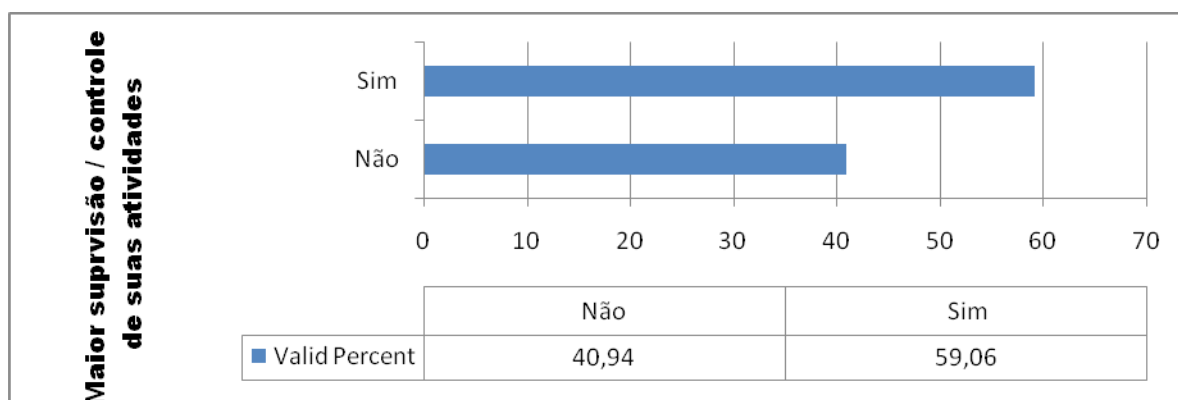


Gráfico 20: Maior supervisão/controle das atividades

Fonte: UFMG, banco de dados TDEBB, 2010

É observado que quando substituída a palavra “frustração” por “insatisfação” a percepção é modificada. Enquanto a maioria dos docentes afirma que não estarem frustrados com a carreira, é verificado que a maioria está insatisfeita no trabalho. 76,94% responderam que se sentem sempre ou frequentemente insatisfeitos no trabalho.

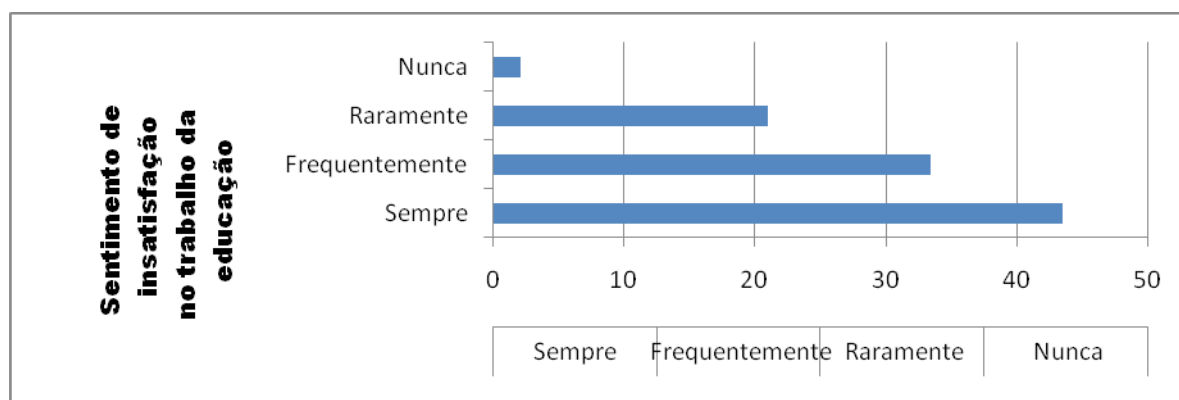


Gráfico 21: Sentimento de insatisfação no trabalho da educação

Fonte: UFMG, banco de dados TDEBB, 2010

Os intervalos para lanche e descanso são percebidos como insuficientes por 59,1% dos trabalhadores docentes. Neste quesito, 40,9% responderam não considerar insuficiente o tempo de descanso e lanche. Em relação ao desempenho dos alunos, 69,03% compreendem que houve um aumento das exigências sobre o trabalho. Seguidos da avaliação de 67,02% que observam a incorporação de novas funções e responsabilidades ao trabalhador docente.

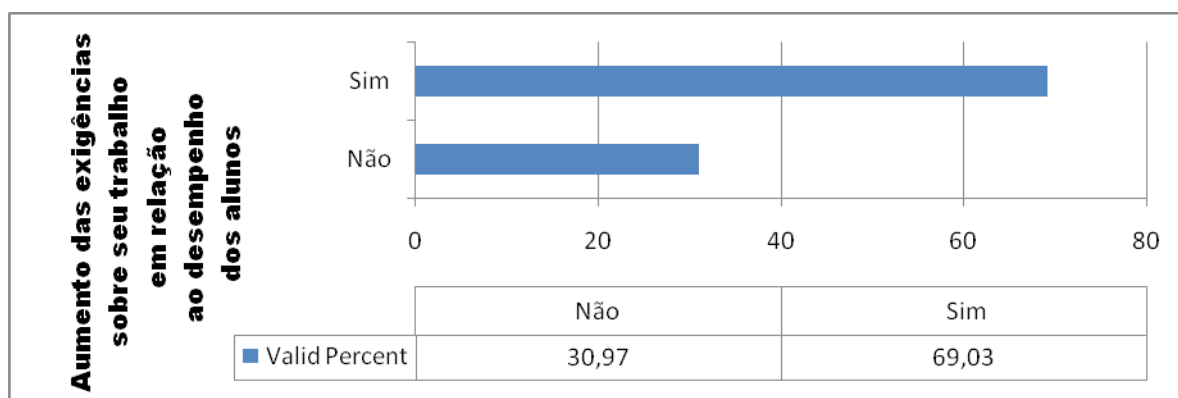


Gráfico 22: Aumento das exigências em relação ao desempenho dos alunos

Fonte: UFMG, banco de dados TDEBB, 2010

O conjunto de resultados, percepções e observações dos trabalhadores entrevistados compreendem que os trabalhadores docentes se mantêm satisfeitos em sua relação de carreira e essa percepção não possui uma relação direta com alguns quesitos referentes às condições de trabalho, em que apontam que compreendem alguns pontos importantes para o bem estar e bom funcionamento do trabalho docente não estão de acordo com o almejado, ou seguem em direção oposta ao esperado. Ainda de acordo com tais observações, verifica-se que dos entrevistados, 83,85% afirmaram ter até uma hora para o almoço. Situação expressa principalmente pelo fato de que a maioria dos trabalhadores docentes possui mais de um vínculo na educação.

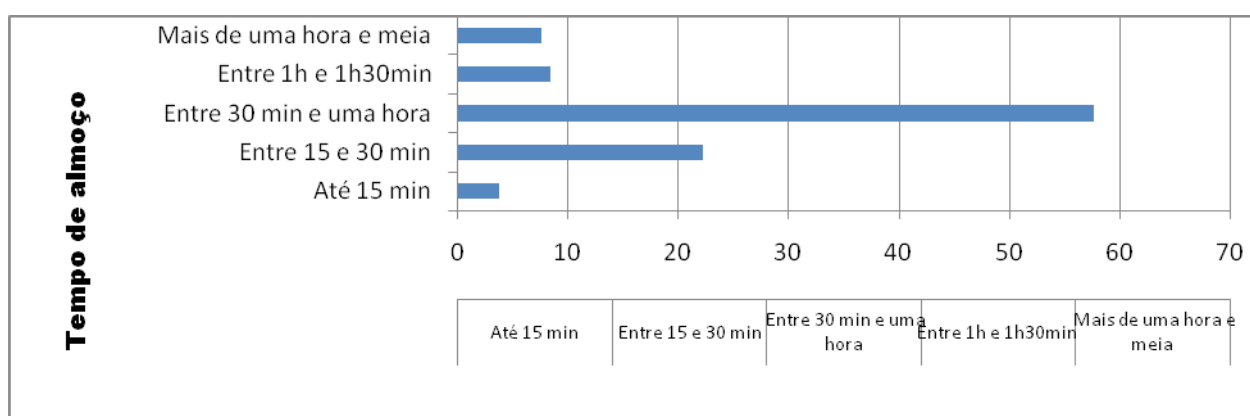


Gráfico 23: Tempo de almoço

Fonte: UFMG, banco de dados TDEBB, 2010



Além da jornada dupla de trabalho, os trabalhadores docentes tem demandado a realização de atividades profissionais em casa. Somados, os que responderam os itens frequentemente e sempre do quesito resultam o número de 72,99%.

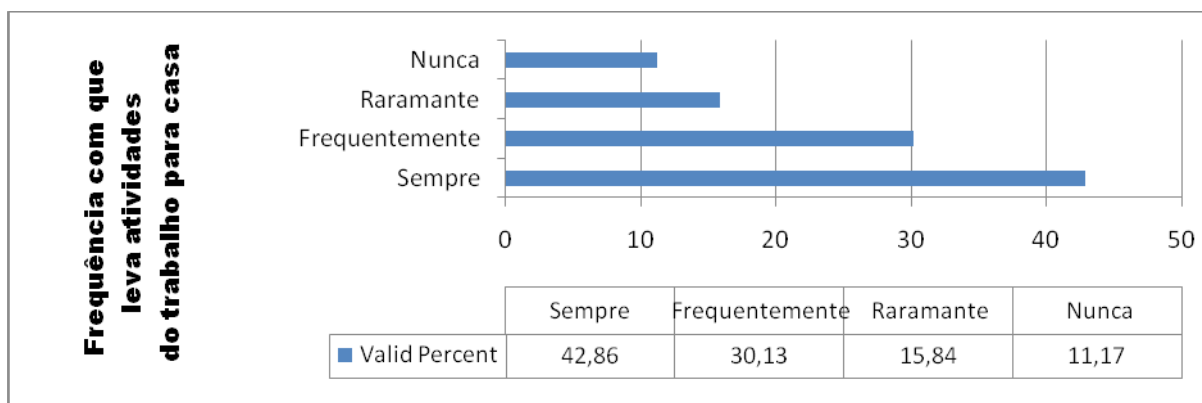


Gráfico 24: Frequência com que leva atividades para casa

Fonte: UFMG, banco de dados TDEBB, 2010

Ainda dentro das condições de trabalho, 53,375 consideram que aumentou o número de alunos /crianças em suas turmas. Todos esses dados apresentados revelam a intensificação do trabalho existente atualmente entre os docentes.

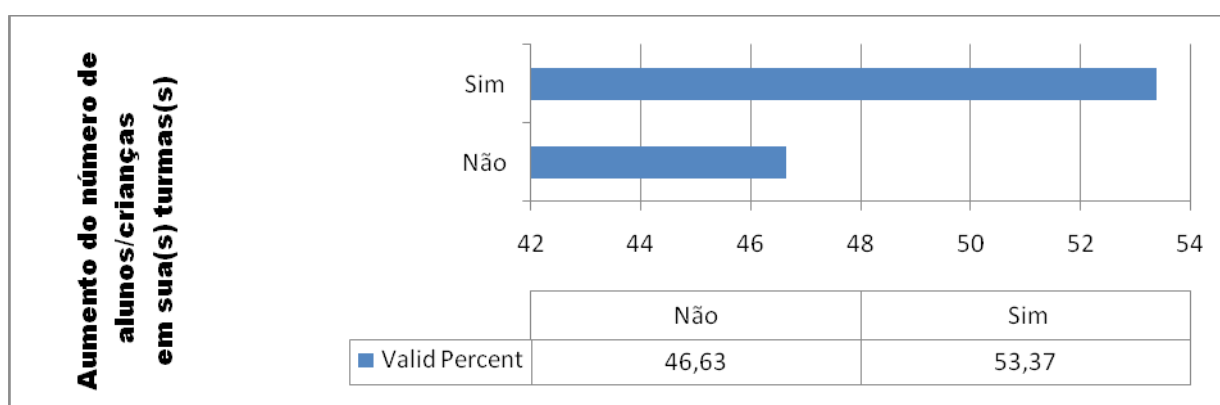


Gráfico 25: Aumento do número de alunos/crianças em sua (s) turmas (s)

Fonte: UFMG, banco de dados TDEBB, 2010

O aumento do número de alunos em conjunto com a ampliação da jornada de trabalho, somada ao aumento do “levar trabalho para casa” e das novas funções agora repassadas ao trabalho docente demonstra que, embora a noção primeira da categoria docente é de que exista uma melhora nas condições de trabalho, esta entendida como um conjunto de fatores

que permite o desenvolvimento do trabalho docente de forma favorável, ou como se estabelece no dicionário sobre trabalho, profissão e condição docente (2010) que tem como concepção o reconhecimento das circunstâncias de realização de determinado trabalho são definidas e em um determinado contexto histórico-social.

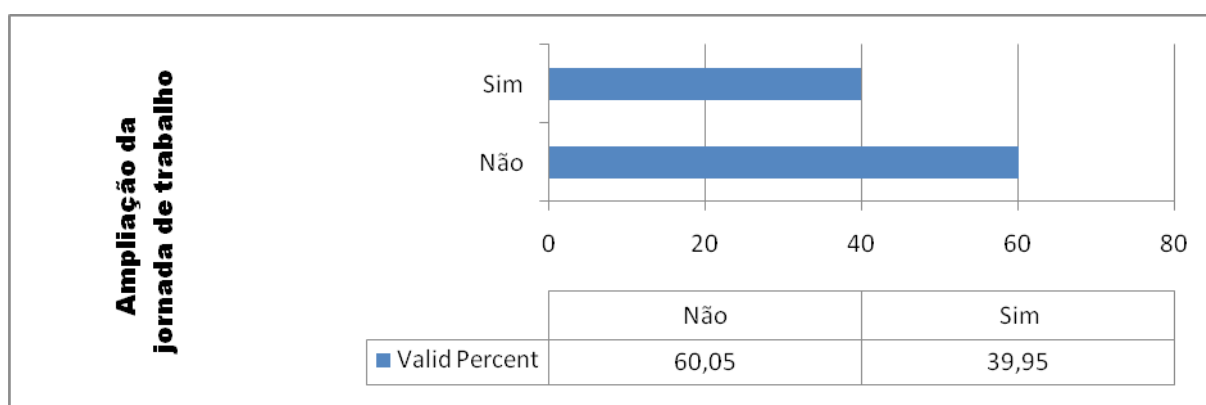


Gráfico 26: Ampliação da jornada de trabalho

Fonte: UFMG, banco de dados TDEBB, 2010

Sobre os quesitos referentes às condições físicas do local de trabalhado foi observado que 55,84% consideram razoável os ruídos originados dentro da unidade educacional. 64,59% consideram ruim ou regular a ventilação das salas de aula. A percepção sobre a iluminação nas salas de aula divide-se entre 51,28% que consideram excelente e boa a iluminação e 48,72% que avaliam entre ruim e regular. A avaliação sobre a qualidade das paredes das salas de aula tem percepção dividida entre os entrevistados (excelente e bom, 49,58%, e regular e ruim, 50,43%). Sobre os equipamentos pesquisados (TV, vídeo, som, etc.) 70,91% consideram entre bom e excelente e 29,09% consideram entre regular e ruim. As salas de informática estão em boas ou excelentes condições para 77,15% dos entrevistados. Os entrevistados satisfeitos, que responderam os itens bom ou excelente, com as condições dos recursos pedagógicos (quadro, xerox, livros didáticos) somam 55,21%, sendo que 38,85% consideram regular e 10,94% avaliam como ruins as condições de tais recursos. As condições das bibliotecas são consideradas entre ruim e regular por 64,07%, os que avaliam de forma positiva, entre bom e excelente, perfazem o total de 35,93%. O quesito “parquinhos / áreas de recreação” é considerado em condições ruins e regulares por 65,74% dos entrevistados. A quadra de esportes é considerada em boas ou excelentes condições por 45,45% dos entrevistados, enquanto 54,55% consideram as condições como ruins ou regulares. A grande

maioria dos entrevistados entende que tendo as condições adequadas podem garantir um trabalho eficiente. 88,25% responderam os itens sempre ou frequentemente nesse quesito.

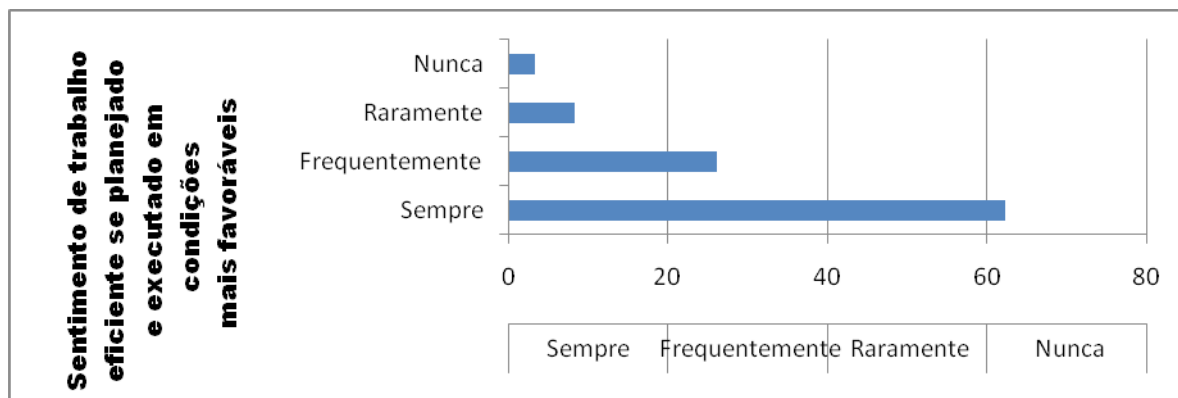


Gráfico 27: Trabalho eficiente se planejado e executado em condições mais favoráveis  
Fonte: UFMG, banco de dados TDEBB, 2010

A noção dos espaços físicos tende a variar de uma unidade escolar para outra. É possível que trabalhadores docentes de determinada unidade escolar com estrutura precária concordem com uma percepção negativa em 100% em determinado quesito e trabalhadores docentes lotados em uma unidade escolar de melhor infraestrutura concordem, hipoteticamente, em 100% sobre as boas condições físicas de determinada escola. As variáveis observadas na TDEBB que tratam das condições do espaço físico e dos materiais no trabalho docente da rede estadual de educação apontam para uma possível divisão de interpretações. Isso não significa necessariamente que temos uma infraestrutura e condições materiais de trabalho médias. Importa aqui, analisar qual processo histórico está inserido atualmente em relação às unidades escolares. Pode-se entender que, espaços de refeitório têm sido projetados de forma diferenciada para atender a concepção de alimentação escolar, que tem como foco suprir um demanda de assistência social às classes populares e prover condições para que alunos permaneçam mais tempo na escola. Quadras de esporte tendem a serem construídas e reformadas, visto que, fazem parte de uma concepção de aumento da permanência do aluno na escola. É possível imaginar que uma educação que busque formar para um conjunto de habilidades e competências, características de um mundo do trabalho “flexível”, busque métodos de formação e interação correspondentes (laboratórios de informática, quadro digital e outros). Assim, pode-se inferir que no caso do Espírito Santo existe sim uma readequação do espaço para adaptar as unidades escolares às novas funções almejadas para a escola. Ainda sim, verifica-se que tais itens contido no programa estadual nova escola é parcial, e tem

modificado as estruturas físicas das escolas quase que por amostragem, porém, o suficiente para propagandear pela mídia e pela propaganda oficial.

Uma das pautas dos movimentos sociais em defesa da educação, a gestão democrática é considerada sob o aspecto do planejamento coletivo dos docentes como positiva por 61,5%. Discordam 29,95% e 8,56% se dizem indiferentes ao quesito.

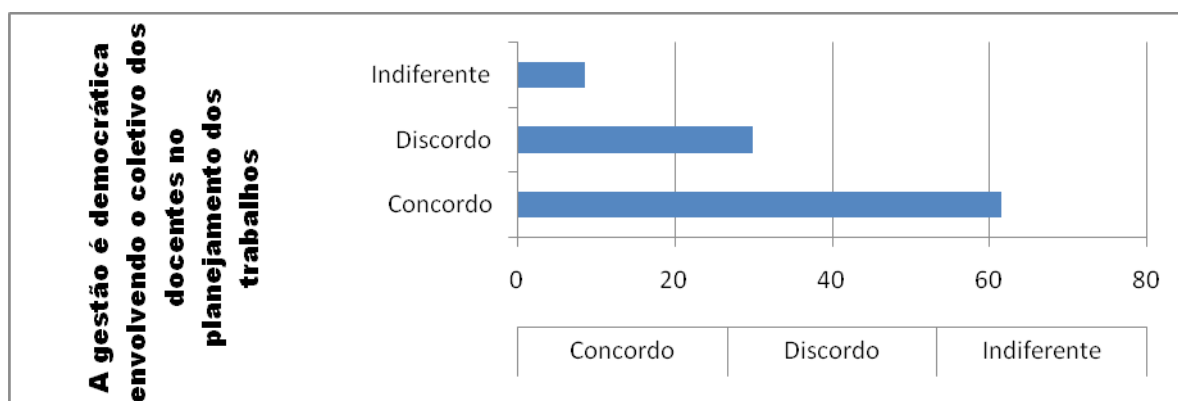


Gráfico 28: Envolvimento do coletivo dos docentes no planejamento dos trabalhos

Fonte: UFMG, banco de dados TDEBB, 2010

Quando interrogados se o projeto político pedagógico é resultado do trabalho coletivo e colaborativo dos docentes, 58,36% concordam, 30,79% discordam e 10,85% respondem ser indiferentes. Entretanto, quando perguntados sobre a frequência em se realiza a discussão sobre o projeto pedagógico da escola, 36,63% afirmam que raramente e 25,13% optam pelo item nunca. 25,94% afirmam que sempre e 12,3 dizem que sempre é realizado tal debate.

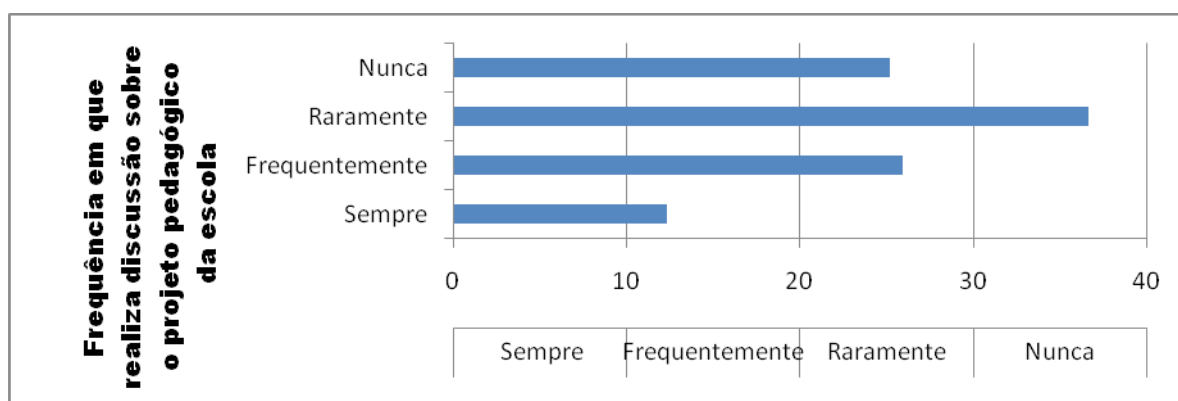


Gráfico 29: Frequência em que realiza discussão sobre o projeto pedagógico da escola

Fonte: UFMG, banco de dados TDEBB, 2010.

56,27% consideram ainda que o desinteresse prejudica a gestão democrática, 37,87% discordam e 5,87% reponderam que se sentem indiferentes a essa afirmação. a administração/direção exerce forte liderança para 75,13% dos entrevistados. Para 34,15% dos entrevistados a falta de liderança da unidade educacional interfere muito na unidade educacional, 26,76% entendem que não interfere e 21,48 afirmam que interfere moderadamente. Para 17,61% interfere pouco.

Para a maioria dos docentes a direção escolar passa a maior parte do tempo resolvendo problemas administrativos. Concordam com essa afirmação 62,91%. Enquanto 29,12% discordam e 7,97% afirmam serem indiferentes.

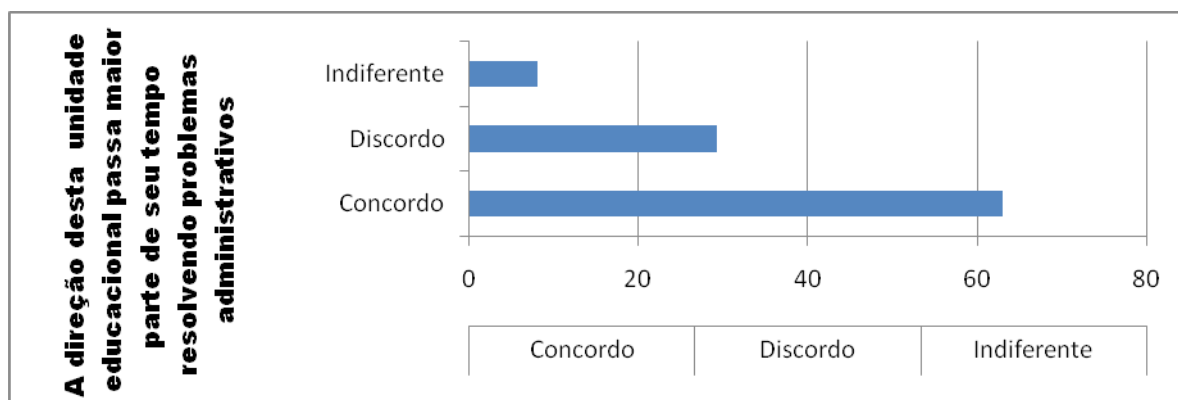


Gráfico 30: Tempo dedicado da direção da unidade resolvendo problemas administrativos

Fonte: UFMG, banco de dados TDEBB, 2010

A despolitização é uma estratégia subliminar presente nas ações reformistas, o que produziu uma regulação da participação formal dos cidadãos no processo eleitoral. Consequentemente, os outros campos de ação social ficaram praticamente vazios de participação, sobretudo, devido à desigualdade de poder. O aspecto cultural desse contexto refletiu a complexidade engendrada por transformações de largo alcance, que vêm transformando a civilização moderna. Como diz Souza Santos (2000:113), “quanto mais vasto for o domínio da política, maior será a liberdade. O fim da política significará sempre, duma forma ou de outra, o fim da liberdade”. (FERREIRA, 2012, p.55)

Assim verifica-se um esvaziamento da gestão democrática no Estado, principalmente pela estratégia de justificar as posições do modelo educacional a um suposto padrão técnico. Muitas vezes, os conselhos escolares funcionam sob a lógica de cumprir os preceitos legais. O papel da direção escolar passa a ter um maior peso administrativo e burocrático, e o aspecto da gestão é direcionado para o campo da técnica, distante do poder de decisão dos leigos, ou seja, da comunidade escolar. Ao contrário das principais redes municipais de ensino da

grande Vitória, a rede estadual do Espírito Santo não realiza eleições para diretor escolar e alega uma seleção técnica para a escolha dos dirigentes escolares.

É certo que o discurso da democratização não foi completamente afastado, mas antes reconvertido e subordinado à ideologia da modernização. A modernização de tipo neotayloriano tem a racionalidade tecnocrática assentada na cultura do positivismo. Uma nova semântica da modernização foi construída de modo que permite utilizar as mesmas palavras (democratização, participação, autonomia, descentralização, justiça social, etc.) com novos significados (FERREIRA e DUARTE, 2012, p. 233-234).

A maioria dos docentes entrevistados entende que devem ser avaliados. Nesse quesito 90,86% afirmaram concordar que o trabalho docente seja avaliado. A percepção inicial é tanto a de que a avaliação enquanto prática social é positiva à realização do trabalho, consubstanciando informações, orientando percursos e produzindo a reflexão consciente da prática educativa.

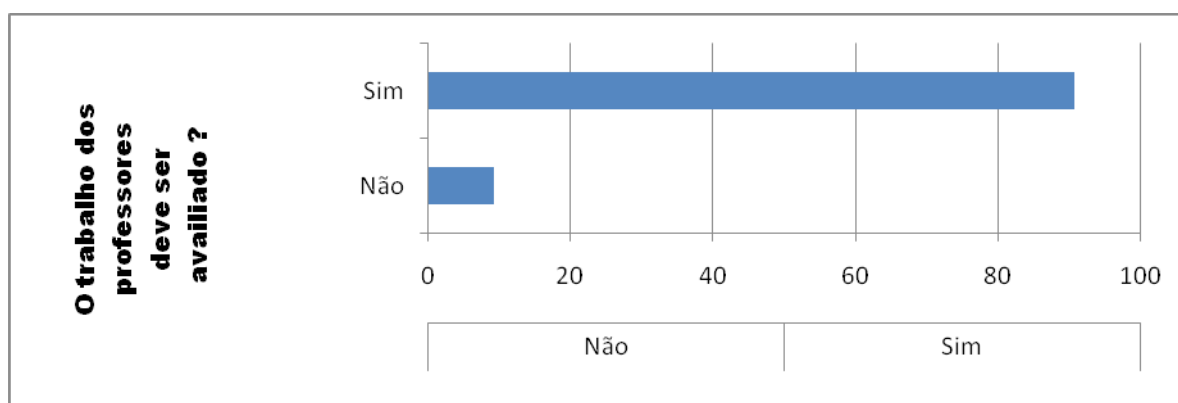


Gráfico 31: Trabalho dos professores ser avaliado ou não  
Fonte: UFMG, banco de dados TDEBB, 2010

Sobre qual segmento que deve analisar o trabalho docente vimos que 60,64% concordam que o conselho de escola deve avaliar o trabalho docente. Ao passo, 36,15% discordam e 3,21% se mantém indiferentes. Se compreendem como dever dos conselhos escolares e colegiados avaliarem o trabalho dos professores 63,37% concordam, 33,34% discordam e 3,20% continuam indiferentes. Quando interrogados se é dever da administração/direção escolar avaliar o trabalho dos professores, 69,16% concordam, 28,53% discordam e 2,31% afirmam ser indiferentes ao quesito.

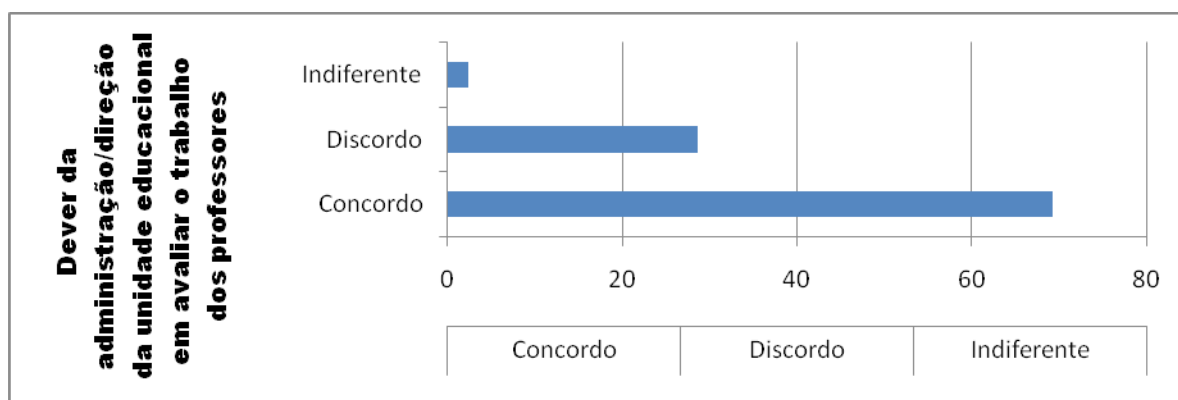


Gráfico 32: Dever da administração/direção da unidade educacional em avaliar o trabalho dos professores

Fonte: UFMG, banco de dados TDEBB, 2010.

Em relação ao dever dos pais de avaliarem o trabalho dos professores, 50,29% dos docentes concordam, 45,4% discordam e 4,31% afirmam ser indiferentes. Quando interrogados sobre o dever dos alunos em avaliar o trabalho docente, o percentual dos que concordam sobe para 64,16% enquanto 32,37% discordam e 3,47 se dizem indiferentes à pergunta. 55,03% concordam que os inspetores escolares devam avaliar o trabalho dos professores. Já 42,31% discordam. Do total de docentes entrevistados, 71,1% concordam que é dever dos supervisores / coordenadores avaliar o trabalho dos professores, 26,59% responderam que discordam e 2,31% se mantiveram indiferentes ao quesito. Sobre o papel da secretaria de educação, 67,54% concordam que esta deva avaliar o trabalho dos professores, 29,57% discordam e 2,9% são indiferentes. 70,76% concordam que as comissões de avaliação nas unidades escolares devem avaliar o trabalho dos professores e 26,02% discordam. 69,36 concordam que o MEC deva avaliar o trabalho docente e 26,3 discordam. 4,34% afirmam ser indiferentes. Quanto ao papel de seus colegas / pares em avaliar o trabalho dos professores, 53,60 discordam, acham que não é dever dos colegas avaliarem o trabalho dos professores. 39,48% concordam que a avaliação deve ser feita pelos colegas /pares e 6,92% são indiferentes à questão.

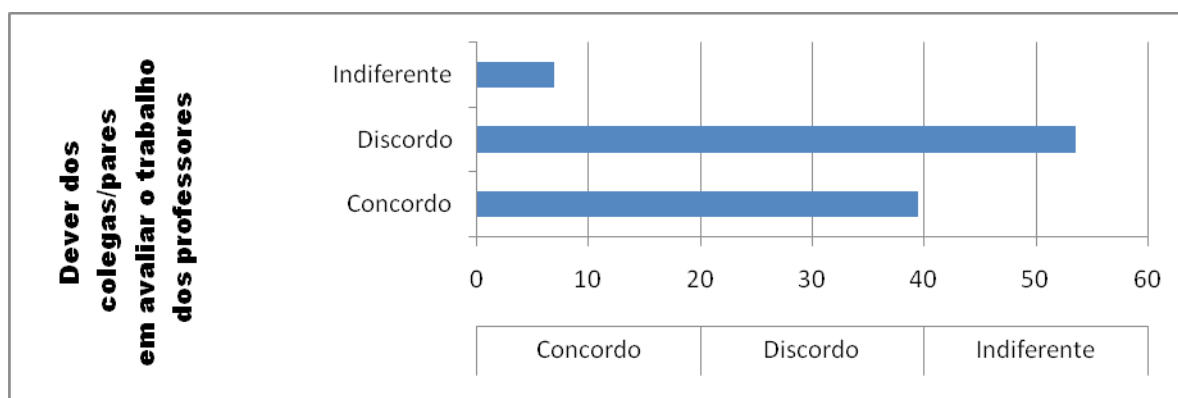


Gráfico 33: Dever dos colegas/pares em avaliar o trabalho dos professores

Fonte: UFMG, banco de dados TDEBB, 2010.

Sobre as cobranças recebidas em relação ao trabalho desenvolvido, 41,03% se veem como os que mais se cobram, seguidos da SEDU, por 18,75%, da direção escolar por 15,63%, pelos alunos com 7,29%. Apenas 1,82% e 1,3% entendem que são mais cobrados no trabalho pelos pais e colegas, respectivamente.

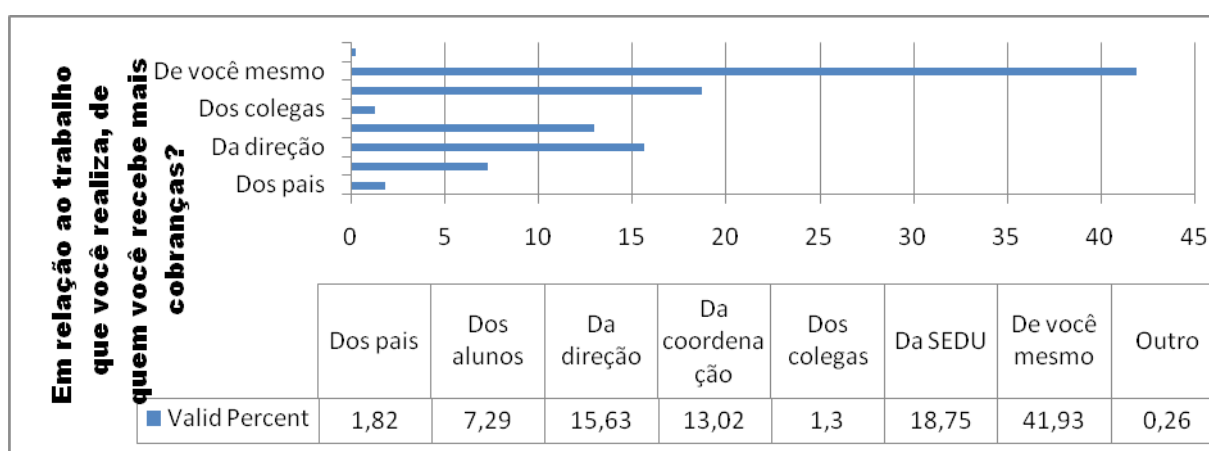


Gráfico 34: Fonte de cobranças em relação ao trabalho realizado

Fonte: UFMG, banco de dados TDEBB, 2010.

De modo geral, existe uma percepção de autonomia dos profissionais em relação ao trabalho. 83,03% verificam uma maior autonomia na definição e desempenho de suas atividades contra 16,97% que responderam “não” à pergunta. Quando interrogados sobre o grau de controle sobre a seleção dos conteúdos abordados no plano de trabalho 62,29% afirmam ter muito controle, 31,28% entendem como razoável, e apenas 6,43% afirmam ter pouco ou nenhum controle dos conteúdos abordados. 48,04% dos docentes afirmam que tem muito controle sobre os modos e métodos de educar. 48,6% percebem como razoável esse controle, enquanto 3,35% afirmam



ter pouco controle do modo e do método utilizado. Somados, os docentes que entendem que possuem muito e razoável controle sobre a avaliação dos alunos crianças representam 97,46%. Em referência as definições das atividades, 68,77% afirmam ter muito controle, 27,35 consideram razoável esse controle, e apenas 3,93% consideram pouco ou nenhum controle, somados. Quanto ao projeto político pedagógico, 45,92% avaliam como razoável controle e 21,13 afirmam ter muito controle nesse quesito.

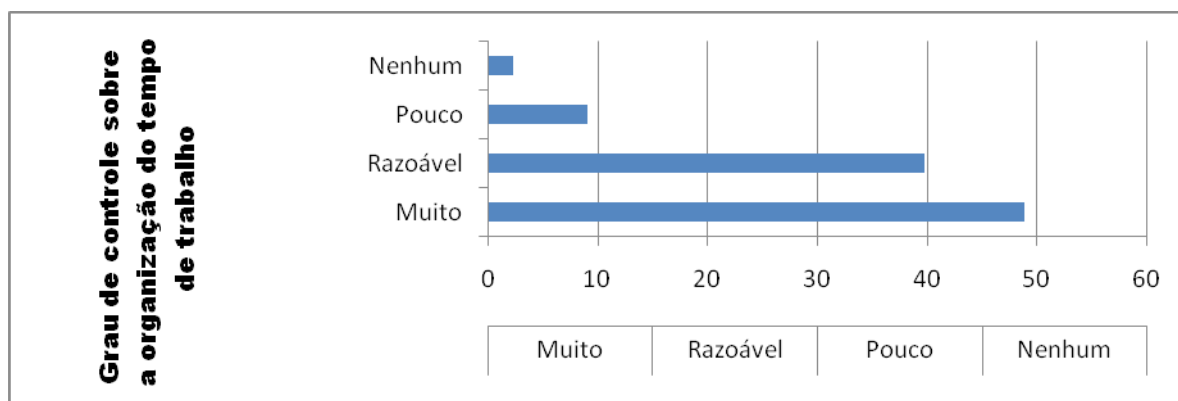


Gráfico 35: Grau de controle sobre a organização do tempo de trabalho

Fonte: UFMG, banco de dados TDEBB, 2010.

Ainda na mesma percepção, a maioria dos entrevistados consideram ter muito ou razoável controle sobre o tempo de trabalho. Somados, os dois itens chegam a 88,52% os que afirmam ter pouco ou nenhum controle sobre a organização do tempo de trabalho somam 11,49%.

Contudo, o fato de a grande maioria considerar a necessidade de uma avaliação do desempenho dos professores, não diminui a percepção de autonomia do trabalho. Quando se analisa todas as questões referentes à autonomia do trabalhador docente, observamos que se trata de um sentimento estável, inclusive mais de 80% dos respondentes de todas as etapas de ensino afirmaram ter atualmente maior autonomia na definição e desempenho de suas atividades. Por sua vez, mas de 60% dos respondentes de todas as etapas de ensino afirmaram que houve aumento das exigências sobre seu trabalho em relação ao desempenho dos alunos. (FERREIRA, 2012, p.47).

Assim verifica um maior controle das atividades docentes, análise compartilhada pelos entrevistados, ao mesmo tempo em que, se observa uma percepção de autonomia, por esses mesmos entrevistados. Esse processo ocorre como característica do modelo de gerência estabelecido, cuja lógica administrativa é outorgar funções e estabelecer controle sobre o desempenho. A maioria dos entrevistados concorda com a percepção de que houve uma melhora nas condições de trabalho nos últimos anos.

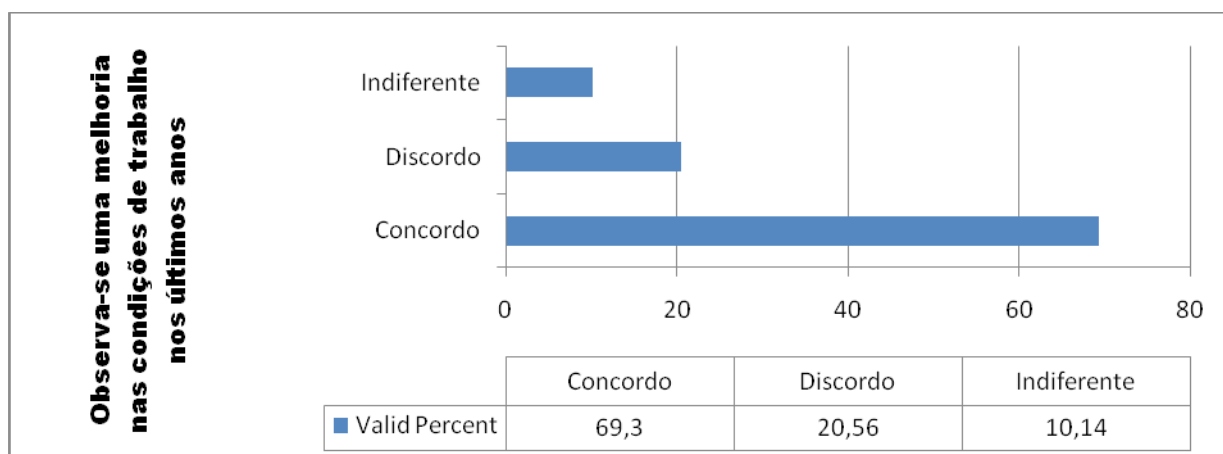


Gráfico 36: Índice de melhoria nas condições de trabalho nos últimos anos  
 Fonte: UFMG, banco de dados TDEBB, 2010.

Na análise de Hypólito (2010), o que está sendo experimentado nas escolas é muito próximo ao que se poderia chamar de autonomia imaginada, despersonalizada, uma docência de resultados, confundida com profissionalismo, sobre o qual há poucas chances para o magistério negociar meios a esses novos contratos do seu trabalho (FERREIRA, 2012, p.48).

Os resultados sobre autonomia e as condições de trabalho expressam, nesse contexto, o êxito gerencial, o agenciamento pela justificativa técnica, a percepção de hegemonia das políticas implementadas, senão completamente, em uma expressão maior do que verificada no período histórico anterior.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho observou as políticas públicas educacionais do período do segundo mandato do governo Paulo Hartung e refletiu sobre seus impactos no trabalho docente a partir do referencial teórico, da análise documental e dos resultados do *survey* da pesquisa “Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil” – TEDBB.

A Reforma na Educação teve no Espírito Santo suas especificidades, cronológicas e de implementação, em que pese que, quanto ao mérito, observou-se os conceitos e valores preconizados pela alternativa neoliberal. Essas especificidades estiveram ligadas aos ciclos de desenvolvimento econômico do ES e ao lapso de descolamento deste do aparato do governo Estadual no período da década de 1990. Não que os governos em turno não quisessem implementar a agenda neoliberal, e implementaram em certa medida. Mas, por uma ordem de fatores que vai desde o fato de os Grandes Projetos econômicos não estarem diretamente ligados à esfera estadual na década anterior, a influência municipalista patrimonialista ante ao executivo estadual, ao descompasso na regulação dos interesses econômicos, expressa pela crise institucional que atravessou o Estado.

As mudanças na conjuntura durante a década demandava mais nitidamente uma direção política por parte do Estado. Dois elementos influenciaram na pressão por uma nova regulação, um trata do processo de privatização das empresas estatais dos grandes projetos, somadas as concepções de Estado mínimo, que retirava o Estado nacional como agente de desenvolvimento externo, o que na dinâmica industrial não proporcionou mudanças profundas. Mas que colocou no âmbito privado, desejo do planejamento estatal, as empresas que eram geridas pelo governo federal. O outro trata do processo de democratização e posterior hegemonia nacional das políticas da nova liberalização econômica e defesa dos interesses privados. A noção de regulação, privatização, governança pregava um conjunto de valores que não eram observadas pelo arranjo de poder das elites locais e que expressavam um obstáculo na apropriação da mais valia, principalmente pelo grau de disputa e instabilidade na direção política do Estado.

As políticas educacionais da década de 90 referentes à rede estadual do Espírito Santo estiveram, pois, muito mais próximas da regulação nacional de descentralização (expressa pela municipalização, pela desvinculação do ensino técnico do Ensino Médio, dentre outras), do que a partir de uma sistematização própria que pudesse ser expressão local dos interesses que se organizavam e implementavam tais políticas nacionalmente, quiçá, mundialmente.

A culminância da crise de regulação burguesa no Espírito Santo desembocou na primeira eleição de Paulo Hartung ao Governo do Estado no Espírito Santo. Sua eleição representou a vitória da readequação econômica, dos que viam no aparato do Estado o local apropriado para a formulação, planejamento, e execução dos interesses privados traduzidos pelo nome de desenvolvimento econômico. O discurso contra a corrupção, de modernização, eficiência, desenvolvimento e outros de tipos afins formaram a base do discurso de vitória e deu a tônica do primeiro mandato, sobretudo pela necessidade de construção hegemônica dado o passo que, a estrutura de poder anterior, comandada a partir do poder legislativo, incrustava-se nos poderes constituídos do Estado capixaba, e que a vitória no poder executivo significava um passo, mas não a obtenção do poder político em nível estadual. O primeiro mandato do governo Paulo Hartung se dedica a construção da base da política dos setores econômicos em voga e da obtenção da hegemonia necessária para a implementação de tal projeto. O planejamento da agenda 2025 coroa a formulação desse grupo, finalizado em Agosto de 2006, apresenta diagnósticos, fixa objetivos e estabelece metas para a educação capixaba. É caracterizado como um planejamento demandado pelo processo de reestruturação produtiva,

política e econômica do Estado, elaborado pelo governo Estadual e pelos grupos econômicos dominantes.

O segundo mandato Paulo Hartung é visto no presente trabalho como resultado de uma reflexão da política educacional. Importa ressaltar que as bases se mantiveram do primeiro ao segundo mandato, pois a temática em questão se apresenta com a centralidade a ser estudada. Conclui-se que as políticas educacionais tem no período do segundo mandato Paulo Hartung o período de êxito tecnocrático e gerencial. Dentre os principais estudados viu-se que a instauração de um novo currículo, chamado de currículo básico comum, e de um processo de monitoramento, baseado na política no desempenho, de avaliações em larga escala, em que se monitora, agencia e premia as unidades escolares e os trabalhadores docentes que obtém resultados almejados pelo governo estadual.

A noção de desenvolvimento da educação e da remuneração por “produtividade” expressa no bônus desempenho aos profissionais do magistério trata da privatização da educação no método, pela noção de desempenho quantificado, de entrega do produto, de gerência administrativa, da suposta técnica asséptica e apolítica, e de mérito, tendo em vista que compreende a educação como uma prática social que consiste na produção de capital humano necessário para o bom desenvolvimento econômico. Para isso o Governo Estadual lançou mão do Bônus Desempenho, do PAEBES, do CBC e da pedagogia de projetos, feitas em gabinetes e executados em larga escala, como é almejado em tudo na lógica de produção privada.

A lei que regulamento o pagamento por subsídio substituiu na prática o Plano de Salários do magistério da rede estadual de ensino. Produziu uma disfunção tendo renumeração diferenciada para os docentes em mesma função. Instituiu uma tabela de remuneração através de valores absolutos, que podem ser defasados e sob o qual o governo em questão tem controle. Produziu o fim da isonomia salarial, a divisão da categoria, a compra de direitos, o marketing de valorização com a manutenção dos vínculos precários e temporários na educação.

A política educacional do período teve ainda como marca o aumento da carga horária, de trabalho e escolar, a falta da gestão democrática, a defesa do discurso da técnica, manutenção de conselhos escolares sob a ótica administrativa, a descentralização precedência gerencial sob as demandas pedagógicas, enfim, de subordinação da educação aos interesses vigentes do capital, sob a bandeira da qualidade, da eficiência e da eficácia.

Os resultados da pesquisa “Trabalho docente na educação básica no Brasil”, finalizada em dezembro do ano de 2009, coordenada nacionalmente pela professora doutora Dalila Andrade Oliveira, e dos estudos realizados pelo Núcleo Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais da Universidade Federal do Espírito Santo (NEPE UFES), coordenado pela professora doutora Eliza Bartolozzi Ferreira apontaram uma consequente precarização do trabalho docente na rede estadual de ensino do Espírito Santo.

Percebe-se que as políticas de cunho neoliberal, tecnocrático e gerencialista impactam no trabalho docente. Aspectos como a intensificação do trabalho, pressão por resultados e produtividade, repasse e acúmulo de trabalhos, controle e monitoramento, agenciamento do corpo docente à lógica de eficiência e resultados, traduzidas no esforço de se cumprir o preconizado na política estadual de educação. Trata-se, portanto, um período de hegemonia dessas políticas, de convencimento de parcelas dos trabalhadores docentes. Verifica-se ainda assim a percepção desses trabalhadores no repasse de novas funções, de instauração de novos métodos de controle, da sobrecarga de trabalho, com o aumento de horas trabalhadas, em casa e nas unidades escolares, de maior repasse de atividades burocráticas, tudo isso somadas às percepções já históricas que fazem com que inúmeros sujeitos optem pelo magistério, na concepção de uma profissão relevante socialmente passível de impactar positivamente um conjunto de educando e a sociedade em geral.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Janes Soares de. O legado educacional do século XX. **Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e no Brasil a partir do século XIX**. 2. Ed. São Paulo, Autores Associados, p. 148, 2006.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a Centralidade do mundo do trabalho**. 8. Ed. São Paulo, SP: Editora Unicamp, 2002.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e Superfluidade. In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Derneval & SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3. ed., p. 35-59. Campinas, SP: Autores Associados, HISTDBR, 2005.

BAUMAN, Zigmunt. **Globalização: As consequências humanas**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed., 1999.

BARRIGA, Ángel Díaz. **Uma polêmica em relação ao exame**. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. 6 ed., Petrópolis, RJ: DP et alii, 2008.

BARROS, Luiz Carlos Mendonça de. **Um novo futuro**. Novos estud. - CEBRAP [online], n.81, p. 12, 2008.

BOBBIO, Norberto. **O conceito de sociedade civil**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

BOURDIER, Pierre. **A economia da troca simbólica**. 6.ed. São Paulo, SP:Perspectiva, 2007.

BRASIL. Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 2006. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, 24 de dezembro de 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm)>. Acesso em: Dez. de 2012

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: Dez. 2012.

BRASIL. Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 18 abr. 1997b.

BRUNO, Lúcia. Reestruturação capitalista e Estado Nacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade & DUARTE, Marisa R. T. (orgs.). **Política e Trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação básica** – 3. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CASSUNDÉ, Ronaldo Luiz. **A vitória de Albuíno : Campanhas modernizados no Brasil e no Espírito Santo** . 2008. 200 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Vitória, 2008.

CAÇADOR, Sávio Bertochi. **Olhar Crítico Sobre o Desempenho Recente da Economia Capixaba: Uma Análise a Partir da Literatura de Desenvolvimento Regional e de Indicadores de Inovação**. V. 40,N º 3, Espírito Santo, Revista Econômica do Nordeste, p. 455, 2009.

CARNEIRO, Ricardo. **A supremacia dos mercados e a política econômica do governo Lula**. São Paulo, Editora UNESP, p.23, 2005.

DICIONÁRIO. **Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de educação, 2010. CDROM.

DUARTE, Adriana; FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros, **Política e gestão educacional: uma análise dos dados da pesquisa “Trabalho docente na educação básica do Brasil”**. Belo Horizonte MG, Fino Traço, p. 233-234, 2012.

ESPÍRITO SANTO (Estado).**Um novo Espírito Santo Orientações estratégicas de Governo 2003-2006**. Espírito Santo, 2003.

ESPÍRITO SANTO (Estado). **Diretrizes estratégicas 2007-2010**. Espírito Santo, 2010.



ESPÍRITO SANTO (Estado). **Plano de desenvolvimento Espírito Santo 2025: Agenda de Implementação, Governança e Plano de Comunicação**. Espírito Santo, Macroplan, p. 23, 2006.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Decreto Nº 2 7 6 1 - R, de 3 1 de maio de 2011. Regulamenta concessão da Bonificação por Desempenho para os profissionais em efetivo exercício, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, instituída pela Lei Complementar nº 504, de 20 de novembro de 2009. **Diário Oficial do Espírito Santo**, Vitória, 2011.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Lei Complementar Nº 448, de 17 de dezembro de 2007. Dispõe sobre a modalidade de remuneração por subsídio para a carreira de magistério do Estado do Espírito Santo. **Diário Oficial do Espírito Santo**, Vitória, 2007.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Lei Complementar Nº 428, de 27 de Julho de 2008. Altera dispositivos das Leis Complementares nº 115, de 13.01.1998; nº 309, de 30.12.2004 e nº 428, de 17.12.2007. **Diário Oficial do Espírito Santo**, Vitória, 2008.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. **Plano Estratégico Nova Escola**, Vitória, SEDU: 2008.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Lei Complementar Nº 504, de 23 de novembro de 2009. Institui a Bonificação por Desempenho, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação - SEDU, e dá outras providências. **Diário Oficial do Espírito Santo**, Vitória, 2009.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Portaria Nº 143-R, De 17 de novembro de 2009. estabelece diretrizes para a organização curricular nas escolas estaduais para o ano letivo 2010. **Diário Oficial do Espírito Santo**, Vitória, 2009.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria da Educação. **Guia de implementação / Currículo Básico Escola Estadual**. Secretaria da Educação. – Vitória: SEDU, 2009.

ESTEBAN, Maria Tereza. **Avaliação: Uma prática em busca de novos sentidos**. 5. Ed. Petrópolis, DP et Alii, 2008.

FELDFEBER, Myriam. Internacionalização da educação, “Tratados de Livre Comércio e políticas educativas na América Latina. In: FERREIRA, Eliza bartolozzi& OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Política e Gestão Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FERRARI, Marcos Adolfo Ribeiro, ARTHMAR, Rogério. Novas leituras sobre a economia do Espírito Santo. Espírito Santo, PPGEco/CORECON-ES, Espírito Santo, V. 1, 2011.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. **A Educação Profissional no Planejamento Plurianual do Governo FHC**. Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais, 2006. 307 p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, p.88-89, 2006

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas educativas no Brasil no tempo da crise. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi& OLIVEIRA, Dalila Andrade (orgs.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi, O trabalho docente na educação básica no Espírito Santo, **Políticas Educacionais e trabalho docente no Espírito Santo e suas novas formas de regulação**. Belo Horizonte – MG, Fino Traço, p. 44, 2012.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade e VIEIRA, Livia Fraga, O trabalho docente na educação básica no Espírito Santo, **O trabalhador docente no Espírito Santo: aproximações gerais sobre o perfil e suas condições de trabalho**, Belo Horizonte – MG, Fino Traço, p. 31, 2012.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2009.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; VENTORIM, Silvana; CÔCO, Valdete. O trabalhador docente no Espírito Santo: aproximações gerais sobre o perfil e suas condições de trabalho. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (orgs). **O trabalho docente na educação básica no Espírito Santo**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p. 19-38.

FURTADO, Celso. **Formação econômica do Brasil**. 19. Ed. São Paulo, Editora Nacional, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) Exame das relações entre Educação e Estrutura Econômico-Social e Capitalista**. 8ª Ed., São Paulo: Cortez, 2006

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educação básica no Brasil nadécada de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado**. *Educação& Sociedade: Revista de Ciência da Educação*, Campinas, SP, v. 24, n. 82, p. 93, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido**. *Educ. Soc.* [online], p. 1095-1096, 2005.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval & SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3. ed., Campinas, SP: Autores Associados, HISTDBR, 2005.

GOVERNO do Espírito Santo, **orientações estratégicas do governo do Espírito Santo: Diretrizes estratégicas 2007-2010**, Espírito Santo, 2007, p.11

GOMES, Hélder, **A construção de uma política industrial regional – o Estado na rearticulação da representação de interesses locais**, Espírito Santo, 147p, Dissertação (Mestrado), Programa De Pós Graduação Em Economia – UFES, p 120, 1998.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira e VIEIRA, Jarbas Santos. **As identidades docentes como fabricação da docência**. *Educ. Pesqui.* [online]. vol.31, n.12005.

GENTILI, Pablo; McCOWAN, Tristan. **Reinventar a escola pública: política educacional para um novo Brasil**. Petópolis, Editora Vozes, 2003.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre, Artes Mèdicas, 1997.

HAYEK, Friedrich Auguste. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro, Expressão e Cultura, 1987.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. Identidade docentes (novos e recorrentes problemas enfrentados por uma categoria profissional. In: FERREIRA; Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (orgs). **O trabalho docente na educação básica no Espírito Santo**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012, p. 141-152.

HOBBSBAWM, Eric. **Era dos Extremos – O breve século XX 1914-1991**. São Paulo: Companhia de Letras, 1995.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente. In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval & SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3. ed., Campinas, SP: Autores Associados, HISTDBR, 2005.

LIMA, Marcelo Siano. **O presidencialismo de coalizão : a experiência no Estado do Espírito Santo entre anos de 1991 a 1994**. Espírito Santo, 214 p, Dissertação (Mestrado), Centro de Ciências Humanas e Naturais, UFES, p. 112, 2011.

LIMA. Licínio C. **A escola como organização educativa**. 2. Ed. São Paulo, Cortez, 2003.

LIEVORE, Sue Elen, O trabalho docente na educação básica no Espírito Santo, **O Trabalhador Docente na Rede Estadual do Espírito Santo: Apontamentos Sobre a carreira docente e suas condições de trabalho**. Belo Horizonte, Fino Traço, 187, 2012.

LYOTARD, Jean-François. **O pós-moderno**. 3. Ed, Rio de Janeiro, José Olympio Editora, 1991.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. In: MARX, Karl, ENGELS Friedrich. **Textos Filosóficos**. 3. Ed, Lisboa, Editorial Presença, 1974.

MARX, Karl, ENGELS Friedrich. **A ideóloga alemã**. 2. edição, Martins Fontes, São Paulo, 1998.

MARX Karl, ENGELS Friedrich. **O Manifesto Comunista**. Editora Paz e Terra, 1998.

MENDONÇA, J.R. A teoria da regulação e a crise dos paradigmas, **Crise ou regulação**, Espírito Santo, p. 21, 1994.

MENDONÇA, Jorge Pessoa de; NAKATANI, Paulo; CARCANHOLO, Reinaldo Antonio. **Crise ou regulação: ensaios sobre a teoria da regulação**. Vitória, Editora Fundação Ceciliano Abel de Almeida, 1994.

MÉZAROS, István. **O Poder da Ideologia**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira. São Paulo, Boitempo Editorial, 2004.

MÉZAROS, István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo, Boitempo Editorial, 2009.

NASCIMENTO, Daniel Barbosa. **O público e o privado no ensino superior do estado do Espírito Santo**. 2008. 303 f. Dissertação (Mestrado ) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Espírito Santo.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade & DUARTE, Marisa R. T . (orgs.). **Política e Trabalho na Escola: administração dos sistemas públicos de educação básica** – 3. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. Educ. Soc.[on line], Campinas, vol. 25, n. 89, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. DICIONÁRIO: **trabalho docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de educação, 2010. CDROM

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancela; VIEIRA, Livia Maria Fraga. DICIONÁRIO: **trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de educação, 2010. CDROM

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R.T. **Política e trabalho na escola**. 3. Ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Regulação das Políticas Educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes**. Educ. Soc.[on line], Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política Educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In FERREIRA, Eliza Bartolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade, ASSUNÇÃO, Ada Ávila. DICIONÁRIO: **Condições de trabalho docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de educação, 2010. CDROM

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão Democrática da Educação**. 5. Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 1997.

OLIVEIRA, Uéber Jose de. **Desempenho político-eleitoral do Partido dos Trabalhadores, no Espírito Santo, nas eleições de 1982 a 2002** . 2008. 326 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

QUEIROZ, Marcos Gonçalves. **As políticas públicas de valorização do trabalho docente na rede de ensino da Serra/ES : a produção de efeitos no “chão da escola” : (De que valor se trata?)**. 2009. 222 f. Dissertação (Mestrado ) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Espírito Santo.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval & SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3. ed., Campinas, SP: Autores Associados, HISTDBR, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Et al. O legado educacional do século XIX. 2. Ed. Campinas- SP. Autores Associados. 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6ª Ed., Rio de Janeiro: Record, 2001.

SOUZA, Antonio Lisboa Leitão de Souza. Estado e Educação Pública: Tendências administrativas e de gestão. In: Oliveira, Dalila Andrade & ROSAR, Maria de Fatima Felix (orgs.). **Política e Gestão Educação**. 2ª Ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TEODORO, António; SCOCUGLIA, Afonso C. **Tempos e andamentos nas políticas de educação: estudos ibero-americanos**. Brasília, Líber Livro Editora, 2008.

TRAGTENBERG, Mauricio. **Sobre educação, política e sindicalismo**. Rio de Janeiro, Editora UNESP, p. 12-13, 2004.

VENTORIM, Silvana, POZZATTI, Mariana, O trabalho docente na educação básica no Espírito Santo, **Trabalhadores docentes do Espírito Santo: Identidade e processos de formação**. Belo Horizonte, Mg, Fino Traço, p.88, 2012.

VILLASCHI, Arlindo. Alguns elementos dinâmicos do Sistema capixaba de inovação. **Breve histórico da economia capixaba**. Rio de Janeiro, Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro p. 06, 1998.

VILLASCHI, Arlindo, FELPE, Edenilson Silva, OLIVEIRA, Uéber José de. O mercado funcionou! O aprofundamento da desautonomia do Estado e a diversificação da economia capixaba nos anos 1980-2000. **Elementos da economia capixaba e trajetórias do seu desenvolvimento**. Espírito Santo, Floricultura, p. 106, 2011.

WEBER, Max. Economia e Sociedade. **Fundamentos da Sociologia Compreensiva**. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa; Revisão técnica de Gabriel Cohn - Brasília, DF. Editora Universidade de Brasília. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. 2004.