

Responsabilização docente e profissionalização da força de trabalho: necessidades da crise estrutural do capital

Ana Paula Monteiro de CARVALHOⁱ

José Deribaldo Gomes dos SANTOSⁱⁱ

Maria das Dores MENDES SEGUNDOⁱⁱⁱ

Resumo

Face ao debate atual acerca da intensificação do controle do trabalho docente nas escolas públicas brasileiras, implantada nas reformas educacionais dos anos 1990, elegemos como objetivo deste ensaio analisar as políticas de *Accountability*, que denominamos de Responsabilização Docente e o seu processo de articulação com o Estado, agente do mecanismo de controle social do capital no atendimento às necessidades do mercado. A exposição assume o referencial teórico-metodológico da crítica marxista de István Mészáros sobre a crise estrutural do capital. Mapeamos pesquisas acadêmicas sobre a temática no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Procuramos contextualizar as características fundamentais da crise e destacar suas políticas de reformas educacionais dentro de uma totalidade na qual estão inseridos.

Palavras-chave: educação; responsabilização docente; controle; crise estrutural do capital.

*Teaching responsabilization and professionalization of the workforce:
needs of the structural crisis of capital*

Abstract

In face of the debate about the intensification of the teaching work's control in Brazilian public schools, which was implanted by educational reforms from 1990s, we chose as objective of this essay the analyze the Accountability policies, which we call Teaching Accountability, and its process of articulation with the State, agent of the mechanism of Capital's social control in response to the market needs. The exposition assumes the theoretical-methodological referential from Marxist critique of István Mészáros about the Capital's structural crisis. We mapped academic research about the subject in the Bank of Dissertations and Thesis from the Coordination for the Improvement of Higher Level -or Education-

ⁱ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Professora da Educação Básica-Rede Pública do Estado do Ceará. E-mail: anapaulamoca@hotmail.com - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6453-4050>.

ⁱⁱ Doutor em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE) da Universidade Estadual do Ceará. E-mail: deribaldo.santos@uece.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-7915-0885>.

ⁱⁱⁱ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora Associada da Universidade Estadual do Ceará (UECE) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE); Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação de Educação Brasileira da UFC. E-mail: mendessegundo@uol.com.br - ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-2105-3761>.

Personnel (Capes). We seek to contextualize the fundamental characteristics of the crisis to highlight their adjustment policies and educational reforms within in a totality, which they are inserted.

Keywords: *education; teaching accountability; control; structural crisis of capital.*

*Responsabilización docente y profesional de la fuerza de trabajo:
necesidades de la crisis estructural del capital*

Resumen

Ante el debate actual acerca de la intensificación del control del trabajo docente en las escuelas públicas brasileñas, implantada en las reformas educativas de los años 1990, elegimos como objetivo de este ensayo analizar las políticas de Accountability, que denominamos de Responsabilización Docente y su proceso de articulación con el Estado, agente del mecanismo de control social del capital en la atención a las necesidades del mercado. La exposición asume el referencial teórico-metodológico de la crítica marxista de István Mészáros sobre la crisis estructural del capital. Mapeamos investigaciones académicas sobre la temática en el Banco de Disertaciones y Tesis de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (Capes). Se busca contextualizar las características fundamentales de la crisis y destacar sus políticas de reformas educativas dentro de una totalidad en la cual están insertos.

Palabras clave: *educación; responsabilización docente; control; crisis estructural del capital.*

1 INTRODUÇÃO

Desenvolve-se no interior das escolas públicas brasileiras, desde os anos 1990, a progressiva intensificação do controle do trabalho docente com o estabelecimento de metas de resultado de curto prazo que, sob o discurso de modernização do Estado, impõe uma lógica empresarial e gerencial dos recursos públicos, ajustando e reduzindo a função social da escola e do professor a mero gestor ou instrutor de alunos para o ingresso no mercado precarizado de trabalho. Partimos do pressuposto, nesta análise, que essa nova configuração da educação, no contexto de crise do capital, busca esvaziar os conteúdos emancipadores desejados pelas pedagogias mais progressistas, distanciando-se cada vez mais de projetos defensores da transformação social. Esse processo gerencial, de cunho privado na escola pública, desencadeia controle dos conteúdos e do trabalho docente, denominamos de Responsabilização Docente, objeto de análise da presente exposição.

O fenômeno que ora se investiga não é um modismo passageiro, mas a expressão de um movimento mais abrangente que revela a crise de uma sociedade historicamente determinada

pela extração de mais-valor, e que, por isso, necessariamente, busca controlar o tempo, os processos, as formas e os conteúdos de toda a práxis humana. O complexo da educação, enquanto mediação imprescindível para a reprodução social, é apropriado pelo capital de forma cada vez mais intensa como ferramenta de dominação.

Em nosso escopo, apresentamos elementos sobre o referido fenômeno inserido em seu contexto de desenvolvimento. Na primeira parte, discorremos sobre alguns fundamentos da sociabilidade atual que explicam o desenvolvimento da problemática em questão, apresentando as principais características da crise estrutural do capital, conforme as pesquisas de Mészáros (2003, 2011a, 2011b), explicitando as determinações que conduzem à necessária intensificação do controle sobre o trabalho de forma geral, e do trabalho docente, em particular.

Na segunda parte, analisamos a amplificação do papel do Estado, gestor do capital, na implantação de novas estratégias de controle, apresentadas ideologicamente como políticas de prestação de contas e avaliação dos serviços públicos (*Accoutability*), com impacto nas rotinas das escolas públicas e consolidando o que chamamos de Responsabilização Docente. No intuito de melhor situarmos o debate e desenvolvermos nossa hipótese de trabalho, realizamos um levantamento de pesquisas acadêmicas sobre a temática da Responsabilização Docente (RD) no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), produzidas no período 2013-2015, em que analisamos três aspectos: pesquisas que apoiam a RD; outras que fazem uma crítica parcial e, por fim, aquelas que se aproximam da nossa perspectiva teórica e elaboram uma crítica mais ampla, buscando apreender a sua essência e nexos dentro da totalidade investigada.

Entende-se que a comunicação, ora apresentada, justifica-se, pois a compreensão da Responsabilização Docente é uma expressão imediata de uma sociabilidade mais abrangente que lhe dá sentido. Esse fenômeno carece de análises que o relacionem ao contexto social, ou seja, em sua processualidade histórica, e, portanto, em sua dinâmica, contraditória, rica de determinações. Esse é o conjunto problemático que aqui se pretende atender.

2 O CAPITAL COMO MÁQUINA DE REPRODUÇÃO DE CRISES E O CONTROLE DA FORÇA DE TRABALHO

Por que relacionar responsabilização docente com a análise da crise do capital? Começamos por afirmar que a evidente dificuldade de expansão do metabolismo social capitalista empurra a classe dominante para a necessidade objetiva e urgente de intensificar o controle do tempo de trabalho produtivo, com vistas ao aumento da extração de *mais-valia relativa*, a forma mais representativa do capitalismo avançado (incremento da produtividade para diminuição do tempo de trabalho necessário, e aumento do trabalho excedente sem alteração da jornada). A despeito disso, a extração de mais-valia absoluta (aumento do tempo da jornada de trabalho e maior quantidade de atividades realizadas com o mesmo tempo de trabalho) nunca deixou de estar presente. Vale ressaltar, portanto, que alguns fatores históricos favoreceram a forma relativa de extração: o desgaste nos confrontos diretos com a classe trabalhadora e as demandas concorrenciais pelo desenvolvimento tecnológico, como incremento da composição orgânica do capital¹. Em sua crise estrutural, o capital recoloca, com muita força, o esgotamento físico do trabalho vivo, expresso pelas proposições globais de flexibilização da jornada de trabalho. Na prática, significa total vulnerabilidade a uma jornada de trabalho determinada, exclusivamente, pelas necessidades do mercado e outras desregulamentações, desde a terceirização ilimitada até a restrição da aposentadoria². Na expectativa de aumentar sua taxa de lucros, o capital eleva exponencialmente a exploração do trabalho, promovendo o descarte sistêmico da força de trabalho que não suporta o ritmo. Essa é uma questão basilar.

O controle do trabalho não se aplica, contudo, apenas à esfera produtiva, pois alcança todas as atividades humanas, incluindo o complexo educativo de uma forma geral, e o sistema público de ensino, em particular. Por ser um instrumento de reprodução, por excelência, a educação guarda a contradição de replicar e aprofundar a relação estranhada entre produto e produtor, e quanto mais controlado for o processo de trabalho por agentes externos, menor a possibilidade do trabalhador em reconhecer-se na própria objetivação. Esse processo de reificação (coisificação) do produtor da riqueza social se dá em múltiplas dimensões: em sua relação consigo, com a alteridade e com o mundo material. São as relações que conectam todos

os elementos em uma totalidade dialética, que não se revela sozinha, precisando do trabalho teórico; por isso, as categorias de análise são necessárias.

A crise estrutural do capital, termo cunhado por Mészáros (2003), analisa os confrontos estruturais resultantes da lógica de sua reprodução social. Esses confrontos são as contradições fundamentais do seu metabolismo, impeditivas de um desenvolvimento sem o tormento das crises, e que, somente na aparência, pontualmente e localmente, apresentam períodos de não crise, pois enquanto alguns poucos prosperam (alguns indivíduos, algumas empresas, alguns segmentos sociais, algumas nações), a maioria absoluta padece seus efeitos desumanizadores.

Para verificar a objetividade do pressuposto de crise estrutural, bastaria observar apenas uma dessas contradições: conforme Netto e Braz (2012, p. 171), existe uma peculiaridade exclusiva da produção capitalista, pois, nas formas sociais anteriores, a produção material, garantidora da existência humana, entrava em crise somente quando algum fator externo à produção diminuía a força de trabalho (catástrofes naturais, doenças ou guerras, por exemplo). Diferentemente disso, na sociedade do capital, a eliminação da força de trabalho se dá na própria produção. Isso acontece devido ao seu caráter mercadológico. Embora o valor de uso seja inerente à criação das mercadorias, este serve apenas para garantir a circulação. O objetivo primordial é a troca, e não o atendimento às necessidades humanas. A perseguição incessante desse objetivo, inevitavelmente, provoca superprodução de mercadorias que não serão consumidas. Para compensar os prejuízos, o capitalista restringe a produção e dispensa força de trabalho, gerando desemprego. A força de trabalho dispensada gera pauperização, que, por sua vez, diminui a capacidade de consumo de mercadorias, surgindo nova contradição, e assim sucessivamente.

Investigando o movimento aparente da contradição descrita, e lembrando que, na lógica dialética, aparência não é sinônimo de falso, mas elemento da realidade para revelar a essência, Marx (2002) descobre o fundamento ontológico do trabalho humano para a reprodução de qualquer metabolismo social, ou seja, em qualquer modo de produção, em qualquer tempo histórico. Portanto, a insuperabilidade do trabalho vivo se aplica também ao capital. Trabalho vivo é o trabalho realizado diretamente pelo trabalhador, seus braços, pernas, pensamentos e emoções. Esse conceito é importante para diferenciar do trabalho morto, que é a tecnologia criada pelo ser social para apoiar, racionalizar sua objetivação. O capital utiliza essa tecnologia como ferramenta de eliminação do trabalho vivo no processo de produção, e não para a

satisfação humana (o conforto humano pode até ocorrer em função da riqueza acumulada, mas tem um preço que poucos podem pagar, gerando mais acumulação de capital). A classe expropriadora, por enxergar apenas o movimento aparente da mercadoria, acredita-se capaz de aumentar seus lucros indefinidamente, substituindo a força viva de trabalho por máquinas. Afinal, máquinas não fazem greve e materializam as competências necessárias à produção, no ritmo desejado e sem resistências.

Diante disso, Carcanholo (2011) esclarece que o valor é a forma específica de produção da riqueza na sociedade capitalista, expressa no valor de troca, e tem a mercadoria como a célula social. Bebendo diretamente na fonte inspiradora de Carcanholo, Marx (2002, p. 192) nos mostra a centralidade da mercadoria para o conceito de valor:

[...] O produto do trabalho é, em todas as condições sociais, objeto de uso, mas o produto do trabalho só é transformado em mercadoria numa época historicamente determinada de desenvolvimento: uma época em que o trabalho despendido na produção de uma coisa útil se apresenta como sua qualidade ‘objetiva’, isto é, como seu valor.

O capital, ao negar que o trabalho é a substância do valor, barbariza o trabalhador, controlando sua capacidade produtiva somente para as necessidades do capital, não como fonte de riqueza, mas como mero instrumento. Esse processo não é resultante da decisão voluntarista dos grupos dominantes, mas resultante de um processo objetivo: a criação do mais-valor em confronto com a simultânea luta concorrencial do desenvolvimento das forças produtivas entre os próprios capitalistas, reduzindo a demanda pelo trabalho vivo. A supressão da força de trabalho, pretendida pelo capital, retira, gradativa e inexoravelmente, a capacidade de autorreprodução do trabalho e, em longo prazo, a própria reprodução do capital.

Conforme Carcanholo e Nakatani (1999), o desenvolvimento do valor na sociedade capitalista empurra-o para a autonomização, deixando de ser uma qualidade da mercadoria produzida pelo trabalho e tornando-se produtora do seu próprio valor, como coisa em si, o que os autores chamam de *substantivação* do valor. Esse movimento incontrolável do capital fictício contradiz a própria base de sustentação da totalidade do sistema que é a produção do mais-valor, necessariamente, mediada pelo trabalho. Conforme elucidações de Lukács (2013), o trabalho só é possível na relação teleologia (finalidade posta pelo sujeito social) e causalidade (natureza). O trabalho é a unidade dialética entre homem e natureza, entre a subjetividade e a

objetividade, entre a teoria e a prática. Sem trabalho não há reprodução da existência humana. Com apoio dos autores citados, podemos compreender que o processo de valorização do valor é a coisificação absoluta do ser social, em que o capital acredita na sua própria mistificação, na ilusória capacidade de reproduzir-se por si mesmo, como coisa autônoma.

Considerando o estágio do capitalismo em crise, Mészáros (2011a) entende que desde os anos 1970, o capital encontra-se em crise estrutural, diferente das crises cíclicas anteriores que apresentavam alguns intervalos de concessões aos trabalhadores. A crise atual é irreversível e derradeira, o que não significa curta ou linear. Para este pensador, essa crise já era anunciada por Marx (2002). O método de aproximação do objeto utilizado pelo pensador alemão revelou a tendência à queda das taxas de lucro, no mesmo ritmo de aumento da composição orgânica do capital que, como dito, diminui o uso do trabalho vivo, a substância do valor e, portanto, da reprodução do próprio capital. O decréscimo do lucro não é fenômeno conjuntural, mas resultante da própria lógica de desenvolvimento capitalista. Essa evidência exige um esforço de abstração que dificulta a compreensão rápida. Perante essa dificuldade e para facilitar a jornada, seguiremos com a descrição de alguns aspectos gerais desenvolvidos por Mészáros (2011b, p. 94) sobre a crise estrutural do capital. Sua análise inicia-se com os “defeitos estruturais de controle no sistema do capital”, pontuando a grande visibilidade dos movimentos de proteção ambiental frente ao iminente esgotamento dos recursos naturais de todo o planeta. O autor destaca que esses movimentos tiveram grande repercussão inicial, e buscaram o caminho da reforma e da participação nos espaços decisórios; contudo, à medida que a dimensão estrutural da destruição ambiental foi se revelando, em confronto direto com os interesses do capital, o movimento da classe trabalhadora foi perdendo força, demonstrando que, agora, devido aos limites da expansão capitalista que se consolida, o comando do capital não aceita nenhuma negociação (MÉSZÁROS, 2011b).

Outro “defeito estrutural” que evidencia a especificidade da crise é a contradição controle/descontrole do capital, em que este busca aperfeiçoar e intensificar o processo de expansão. Mas justamente o aumento do controle fortalece a incontrollabilidade metabólica dessa forma social. Mészáros (2011b, p. 96, grifos do autor) nos explica como tal processo se desenvolve:

A razão principal porque este sistema forçosamente escapa a um significativo grau de controle humano é precisamente o fato de ter, ele próprio, surgido no

curso da história como uma poderosa – na verdade, até o presente, de longe *a mais* poderosa – estrutura ‘*totalizadora*’ de controle à qual tudo o mais, inclusive seres humanos, deve se ajustar, e assim provar sua “viabilidade produtiva”, ou perecer, caso não consiga se adaptar. Não se pode imaginar um sistema de controle mais inexoravelmente absorvente – e, neste importante sentido, “totalitário” – do que o sistema do capital globalmente dominante, que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e a do comércio, a educação e a agricultura, a arte e a indústria manufatureira, que implacavelmente sobrepõe a tudo seus próprios critérios de viabilidade, desde as menores unidades de seu “microcosmo” até as mais gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisão dos vastos monopólios industriais, sempre a favor dos fortes e contra os fracos.

Mészáros (2011b, p. 605-606) afirma, portanto, que este movimento é resultante da ausência de unidade dos processos de produção e circulação que, por sua vez, é resultante da “disjunção de necessidade e produção da riqueza”. Vejamos, por exemplo, a contradição do desenvolvimento tecnológico: sua função social deveria ser a produção da abundância e conforto para toda a humanidade, mas sua mercantilização prioriza a redução drástica do tempo de trabalho vivo na esfera produtiva, gerando desemprego estrutural e miséria. Seus benefícios estão limitados às necessidades capitalistas, frente ao potencial aprisionado. Em outros campos de desenvolvimento, como a saúde, equipamentos com capacidade para diagnósticos precisos, ou tratamentos menos invasivos de doenças complexas, são praticamente inacessíveis à maioria da população. A chamada tecnologia da informação teve seu acesso amplamente facilitado, mas servindo para conectar massas obcecadas pela vida pessoal nas redes sociais, ou manipular frustrações políticas, adensando o que Lukács (2013) chama manipulação científica. O problema não está na tecnologia em si, mas no seu uso como meio de produção, como mercadoria, para lucro e massificação.

A tecnologia acompanha o homem desde o seu primeiro processo de trabalho, e, do ponto de vista da relação teleologia-causalidade, a primeira faca feita de pedra lascada foi tão tecnológica quanto o computador de última geração. É preciso estar atento ao fetichismo da tecnologia. Santos *et al.* (2013) recupera as reflexões de Álvaro Vieira Pinto que alerta sobre as visões fetichistas referentes à tecnologia, ora como bem absoluto, ora como mal total, negligenciando sua dimensão histórica, que nesse momento vem servindo à gestão da divisão social internacional do trabalho e à reprodução do capital, controlando o acesso dos países às mercadorias tecnologizadas.

Outra estratégia de expansão de mercados enfatizada por Mészáros é a produção de mercadorias cada vez mais descartáveis. O objetivo do capital é reduzir o máximo possível o circuito do consumo para gerar novo consumo, o que certamente acelera o esgotamento dos recursos naturais, nos afogando cotidianamente em um mar tóxico de resíduos. O próprio capital compreende a insustentabilidade do movimento de produzir bens somente para o atendimento aos desejos e, paradoxalmente, aponta como solução algo mais destrutivo como, por exemplo, a indústria bélica. Armas, mesmo não usadas, são sistematicamente substituídas por modelos inovadores, mais eficazes. Entre todas as mercadorias, as armas realizam com mais eficácia o que o autor denomina de “taxa de utilização decrescente” (MÉSZÁROS, 2011b, p. 634), chegando à utilização zero e, ainda, são ferramentas importantes para controle dos Estados Nacionais mais poderosos sobre aqueles países dependentes economicamente, e em vulnerabilidade geopolítica. O capital produz a violência da pauperização em meio ao desperdício, produz a concorrência entre indivíduos e nações, promove o medo, insegurança, intolerância, exclusão, desesperança que viram mercadorias para segmentos diversos como a indústria da comunicação, dos ansiolíticos, da segurança-violência, entre outros segmentos que se beneficiam no contexto de crise. Não há limites para a diversificação destrutiva do capital, transformando a própria violência em relação de mercado, garantindo acumulação ampliada dos lucros.

Ainda como estratégia metabólica do capital, temos o deslocamento geopolítico da produção, em que o capitalista procura a região do planeta onde o trabalhador esteja menos protegido pelas leis, sofrendo com mais intensidade as contradições do desenvolvimento desigual, ou mais desorganizado. O capitalista calcula o que Mészáros (2011a, p. 24) chama de “taxa de exploração diferencial”, pela qual um mesmo trabalho pode ter valores diferentes, dependendo da região em que se localiza. Para o capitalista, trabalhador sem direitos significa menor custo da mercadoria, e, na sua propaganda, promete aumento de postos de trabalho. Sabemos, pela Teoria do Valor, que o trabalho não custa nada ao capitalista, o trabalhador paga seu próprio salário, produzindo o valor necessário à sua reprodução, além do valor excedente, reiteramos. O capital quer a expansão do lucro, reduzindo o suposto trabalhador livre a semiescravo, assim, migra rapidamente de um país para outro, desestabilizando a economia dos Estados Nacionais.

O pensador húngaro destaca também o papel dos Estados em cobrir as dívidas e resolver os problemas de insolvência de determinadas empresas, bancos e seguradoras, chamando essa função de “nacionalização da bancarrota do capital”. Contudo, alerta que, nem mesmo o Estado teria condições de salvar os capitalistas se todo o passivo dos bancos fosse cobrado de uma única vez. A corrupção, portanto, é consequência necessária do sistema, e é o Estado quem garante a “fraudulência” como “normalidade do capital” (MÉSZÁROS, 2011b, p. 26).

O Estado Nacional que desarma o trabalhador na arena do mercado da força de trabalho cria uma contradição insolúvel, favorecendo a formação do que Mézáros (p. 29) chama de “Estado do Sistema do Capital”, facilitador de acordos desiguais, assegurando a contribuição compulsória para o pagamento da dívida estaduense, por exemplo. E, ainda com Mézáros (p. 45-46), a dívida pública é, talvez, a mais poderosa estratégia de dominação do capital, sufocando e sugando totalmente a riqueza produzida pelo trabalhador em suas respectivas nações.

No Brasil, temos a Lei Complementar nº 101, de 4/5/2000, conhecida como Lei de “Responsabilidade Fiscal” que limita despesas com pessoal e seguridade social, ao mesmo tempo em que coloca como prioridade ilimitada o pagamento dos bancos: caso os recursos públicos disponíveis sejam insuficientes, não serão empenhadas todas as despesas, exceto as obrigações constitucionais e “[...] aquelas destinadas ao pagamento do serviço da dívida” (artigo 9º, § 2º); endividamento livre somente para pagar a dívida (artigo 30, § 4º); arrecadação e transferências voluntárias podem ser usadas livremente como garantia de endividamento (artigo 40, § 1º, inciso II); as tentativas de resistência dos Estados Nacionais são obstruídas em seu próprio interior, por meio da atuação de grupos políticos totalmente comprometidos com as grandes organizações financeiras internacionais, como estamos vendo não somente na periferia capitalista, mas até mesmo na Comunidade Europeia, com diversas ameaças de dissolução.

A última estratégia que destacaremos é o controle direto do Estado pelo capital. Como elemento vital para a manutenção da sociedade capitalista em crise, Mézáros (2011b, p. 65), grifos do autor) afirma que “[...] as formas tradicionais de controle indireto (econômico) das decisões são obrigadas a ceder lugar a um controle *direto* dos ‘postos de comando’ da política pelos porta-vozes do capital monopolista”. O controle direto vem se constituindo pela profusão

de reformas estatais, incluindo as educacionais, desdobradas do aprofundamento da crise estrutural.

E para concluir essa breve apresentação da crise estrutural do capital, trazemos mais uma reflexão de Mészáros (2011b, p. 73) sobre a aproximação do limite extremo dessa forma social que a compele “[...] a assumir também o controle direto de áreas que é estruturalmente incapaz de controlar”, assim, entendemos que uma dessas áreas é a educação. Nesse sentido, podemos afirmar que a tentativa de controle de um metabolismo social incontrolável é o principal mecanismo de coisificação do ser social. O controle remete à restrição, à limitação da atividade humana às regras intrínsecas do próprio controle, reificando toda uma sociabilidade submetida a ele. Nesse ponto, reunimos elementos necessários para, na próxima seção, expor a relação entre as reformas estatais produzidas pela crise estrutural e a Responsabilização Docente. Esses elementos evidenciam as mediações que conectam os mecanismos cotidianos de controle do trabalho docente à totalidade reificada do capital.

3 REFORMA DO ESTADO E EDUCAÇÃO PÚBLICA ESCOLAR: ENSINO PROFISSIONALIZANTE E RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE

Diante da crise estrutural vivenciada, o capital, representado pelos organismos internacionais, sobretudo o Banco Mundial, com intuito de sanear a queda tendencial das taxas de lucros e sob a alegação de exclusividade da regulamentação da economia pelo mercado, impõe uma nova reestruturação econômica, conduzindo, sobremaneira, os países pobres ao novo padrão de ordem de desenvolvimento chamado neoliberal. Neste propósito, promovem-se uma série de profundas reformas nas políticas e instituições, focadas na privatização da economia, equilíbrio orçamentário, liberação financeira, regulamentação dos mercados domésticos e redução dos gastos públicos, comprometendo, em larga medida, os investimentos sociais.

As mais drásticas reformas são implantadas nos Estados capitalistas periféricos, resultando em políticas de privatização, mercantilização, desregulamentação e consequente precarização do trabalho, além da severa restrição de serviços públicos essenciais como educação, saúde e segurança à classe trabalhadora.

A apropriação cada vez mais voraz dos recursos públicos pelo setor privado, com margem cada vez menor para concessões aos trabalhadores, resulta da necessidade de transferência de mais-valia, ou seja, a extração indireta de mais-valia através do Estado, na forma de impostos, pagamento de serviços privados que antes eram públicos, e outras estratégias. Mas, para manter as massas controladas, somente os mecanismos estritamente econômicos não são suficientes, o capital precisa cuidar da dimensão subjetiva. Caso contrário, a violência da exploração, em si mesma, promoveria constantemente mobilizações indesejadas pela ordem capitalista. Agudiza-se, nesse cenário, a importância da educação escolar para a reprodução social.

Os imperativos da crise conduzem à dimensão ontológica da educação, posta a serviço da produção, buscando neutralizar o potencial de criação de alternativas que poderiam ser pensadas nesse espaço de relação. Santos *et al.* (2013. p. 52) destacam a função de “mistificação” dessas reformas, o que talvez explique melhor o grande interesse empresarial pela área educacional. Esta “[...] é acionada para solucionar problemas que ultrapassam seus limites de alcance” e recebe a missão impossível de resolver o problema do desemprego estrutural, da miséria, da violência e muitos outros.

O capital, ao tentar manter sua taxa de lucro, promove a eliminação de postos de trabalho sistematicamente, regida pela concorrência da oferta de força de trabalho, que estratifica a classe trabalhadora não somente pela qualificação profissional, mas pelo exército industrial de reserva. A rigor, o capital não necessitaria de força de trabalho universalmente qualificada, mas precisa de massa humana universalmente disciplinada, daí a implantação de Programas de Educação para Todos (EPT)³, que deveriam ser cumpridos por todos os 169 países membros da Unesco, sobretudo os países pobres, sob pena destes não adentrarem no chamado mundo globalizado. Para cumprir tarefa de tamanha envergadura, o Estado é convocado a intervir com políticas socioeducativas no atendimento à economia de mercado, articuladas ao combate dos possíveis conflitos sociais. Dito de outro modo, a concorrência brutal se intensifica com o aumento do desemprego estrutural, cabendo ao Estado, mediante coerção, impor o controle permanente sobre grupos específicos, criminalizados de alguma forma. A massa de trabalhadores se submete ao jugo do capital pela coerção objetiva das relações de produção que a põe em marcha em busca da sobrevivência; mas é preciso “civilizar” essa marcha,

direcionando sua energia para a reprodução voluntária do capital em crise. Nesse sentido, a busca pela qualificação apresenta-se como um processo ideológico refinadíssimo de apropriação da subjetividade, reforçando o que já está posto no âmbito da aparência: a crença de que o sujeito está desempregado porque não possui as habilidades e competências exigidas. O docente é, então, responsabilizado pela formação da classe trabalhadora, pelo desenvolvimento ou não das competências exigidas pelo mercado.

A mistificação da qualificação profissional dissimula o processo de eliminação do emprego. Contudo, não se cria mistificações do nada; para funcionarem, elas precisam fazer sentido, precisam apresentar alguma racionalidade, alguma conexão com a realidade, ainda que precária e fragmentária. Como a totalidade social, reveladora do metabolismo capitalista, não é facilmente inteligível no cotidiano, o que faz sentido imediato é a competição de muitos indivíduos por poucas oportunidades de trabalho, suas urgências, que afirmam a vitória do mais apto, como um *reality show* que brinca de eliminar pessoas em programas midiáticos. É uma tarefa mais fácil incutir a mística da qualificação nessas condições. A ideologia aparece aqui como produto da Reificação. O sujeito é coisa para o mercado, e, para sobreviver, precisa ser aceito pelo mercado; então o sujeito se considera e se apresenta como coisa, que precisa possuir determinadas qualidades (bem-vestido, boa linguagem, boa aparência, boa postura, bem-informado, bom currículo etc.).

A estratégia de controle social pela marcha das massas em busca da qualificação profissional se desenvolve mediada por dois movimentos básicos articulados: o primeiro é a supervalorização dos cursos profissionalizantes como garantidores, em alguma medida, de segurança social, seja na forma da empregabilidade ou do empreendedorismo que, por sua vez, estimulam o segundo movimento, que é a busca permanente pela profissionalização. Até mesmo as escolas públicas consideradas 'apenas' propedêuticas inserem, em seu currículo, algum componente voltado para qualificação profissional ou empreendedora. Apesar das facilidades em criar mistificações, o capital não descuida da restrição de potenciais espaços de crítica a esse metabolismo, em especial a escola pública, e desde a “[...] década de 1990, o sistema brasileiro de ensino, em todos os níveis e modalidades, passa a assumir, com configuração mais metódica, a concepção empresarial de gestão e de financiamento” (SANTOS *et al.*, 2013, p. 55). Esse movimento não aconteceu apenas no Brasil, mas foi resultante das reformas nos Estados que se desdobraram em reformas educacionais, todas inspiradas nas

diretrizes estabelecidas pelas agências financiadoras internacionais, como o Banco Mundial e disseminadas, conforme já dito, pelo programa de Educação para Todos⁴. A Educação para os países pobres e devedores, segundo as diretrizes da EPT referem-se apenas à aprendizagem de conhecimentos instrumentais:

Melhorar a aprendizagem para todos é a maior prioridade para o Banco Mundial em matéria de educação. A estratégia de educação do Banco incentiva os países a ajudarem as crianças a começarem bem com programas eficazes de desenvolvimento infantil, juntamente com ênfase na facilitação da mobilidade da mão de obra e correspondência entre a oferta e a procura de empregos. [...] Transformar seu conhecimento em aprendizagem é outra prioridade (BANCO MUNDIAL, 2014, p. 21-25).

O interesse dessas agências, ao interferir nas políticas públicas educacionais dos países da periferia do capital, é direcionar todos os esforços educativos para uma suposta superação da pobreza, através da qualificação fetichizada, individualizada, formadora de “[...] um trabalhador minimamente e acriticamente escolarizado, todavia, proativo e consensual, que garanta, sem risco, a reprodução do sistema produtivo sob o capital” (SANTOS *et al.*, 2014, p. 155). Para garantir o controle total sobre esses mecanismos, e considerando a complexidade do sistema público de ensino brasileiro, o capitalista vem mesclando a dimensão pública com a dimensão privada e assumindo indiretamente a gestão de políticas na forma de órgãos de consultorias, fiscalização, organizações sociais etc., que se apresentam não só como órgãos tecnicamente competentes e virtuosos, mas também como representantes dos interesses da sociedade. Nesse sentido, “[...] A principal receita dos defensores da ordem capitalista para tentar corrigir problemas gerados pela crise recai, infalivelmente, na reordenação das relações entre Estado e Mercado; assim, o público deve se metamorfosear para abrigar as necessidades do privado” (SANTOS; SILVA, 2015, p. 189). Disso resulta que os próprios governos, mesmo que tenham interesse em outros projetos sociais e econômicos, estão submetidos aos interesses privados, encurtando cada vez mais os limites da própria democracia burguesa. É preciso observar o nível progressivo de controle do capital sobre todos os espaços de poder: “[...] aos governos competem apenas operacionalizar as políticas focalistas, parcelizadas, contingencialistas e particularistas” (SANTOS; SILVA, 2015, p. 190).

Além da apropriação do mais-valor na relação direta patrão-empregado, o capital também se apropria da parte do salário que vira imposto, como transferência compulsória da

parte produzida pelo trabalhador para sua reprodução individual. Embora o retorno dos impostos ao “cidadão” seja, de modo geral, apenas um discurso ideológico, a crise estrutural vem provocando a expropriação explícita e acelerada dos poucos retornos ou amparos sociais; dissimulação batizada de ajuste fiscal. O trabalhador é, de forma cada vez mais flexível, um instrumento de troca para a produção de riqueza. Dispondo apenas de sua força de trabalho, vai ao mercado; mas, para tanto, precisa apresentá-la vendável e atraente ao capital, que tem no Estado seu principal mediador na formação de habilidades e capacitações em prol dos seus interesses.

A crise estrutural exige que os recursos públicos sejam otimizados, de forma a garantir a valorização do capital fictício, pagamento dos juros das dívidas contraídas e novos endividamentos. Exige, também, que o serviço de formação educacional prestado seja útil à sua reprodução social. Com as reformas, as políticas educacionais passaram a ser monitoradas de forma mais sistemática, consolidando princípios de responsabilização como forma de manter o domínio sobre os agentes estatais.

Sabemos que a responsabilização dos indivíduos já é uma constante na sociabilidade capitalista em decorrência da cisão individualidade-generidade e da fragmentação da realidade reduzida sempre ao imediato. Assim, a apresentação do indivíduo isolado como responsável concreto pelos problemas sociais é uma consequência previsível. O discurso ideológico brota ‘espontaneamente’ a partir de uma realidade imediata e superficial: o indivíduo é responsável pela violência que sofre (deixou o celular exposto, ou usou roupa provocante); pelo emprego que não consegue (não se qualificou); pela doença que contraiu (não limpou os criadouros do mosquito transmissor). Mas, mesmo submerso em um aparente caos de percepções individuais, é possível delimitar conceitos sistêmicos de responsabilização. Para isso, analisaremos uma construção ideológica que vem se consolidando e se aperfeiçoando na relação entre capital e Estado.

Da responsabilização do indivíduo em geral, fecham-se circuitos de responsabilização que perpassam diferentes níveis de poder e atuação do agente público até chegar ao nosso protagonista, o docente. Vejamos, portanto, para que nossa exposição se fortifique, algumas determinações desse movimento.

A inserção do termo *responsabilização* nas rotinas dos agentes do Estado tem sua origem associada ao discurso das políticas de *Accountability*, palavra inglesa cuja tradução mais

próxima é *prestação de contas*, carregada de discurso progressista (democratização, transparência, abertura do Estado ao controle da sociedade etc.). Conforme um dos entusiastas sobre o assunto, Afonso (2009), as políticas de *Accountability* são estruturadas a partir de três pilares: Avaliação, Prestação de Contas e Responsabilização. Com efeito, as investigações em diversos países demonstram que o pilar mais desenvolvido é o da *Prestação de contas* e o de menor expressão é o da *Responsabilização*, pois, para muitos pesquisadores e gestores públicos, este último elemento poderia dificultar a autenticidade da prestação de contas e a dissimulação dos resultados, o que nos parece uma argumentação débil, considerando o nível de desenvolvimento das ferramentas de controle já disponíveis. Partindo desses indícios, podemos inferir que o objetivo primordial do capital é o controle mais refinado dos processos estatais em si mesmos, como seu mediador por excelência e, não, exatamente, o conteúdo do resultado. Ao mesmo tempo em que reforça a oposição aparente Estado *versus* Sociedade Civil, desfeticizada por Marx (2005), revela os mecanismos de controle do Estado pela classe que domina as relações de produção.

Ao enfatizar a prestação de contas e a avaliação (externa), dissimulando a responsabilização, podemos reconhecer nesta última um mecanismo mais sutil de apropriação das subjetividades, pois está espiritualmente vinculado aos demais elementos. O próprio Afonso (2009, p. 59) reconhece que a função da Responsabilização parece ser de caráter persuasivo, buscando uma “[...] assunção autônoma de responsabilidades”.

A aplicação brasileira do arcabouço teórico da *Accountability* preferiu manter a palavra inglesa, alegando que, pela sua abrangência, não poderia ser reduzida a único termo em língua portuguesa. A despeito da alegativa, o que se percebe na literatura é o destaque intuitivo à palavra que, de fato, melhor traduz a intenção concreta desse mecanismo de controle: responsabilizar. Como termômetro desse movimento, o termo *responsabilização* vem tornando-se cada vez mais frequente nas produções acadêmicas, acompanhando o avanço do controle do capital sobre o Estado, e o controle sobre o trabalho docente no cotidiano das escolas públicas.

De acordo com levantamento das produções acadêmicas publicadas no período 2013 a 2016 (acesso em 7/10/2016) feito no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), percebe-se que a responsabilização de agentes públicos já é uma preocupação de diversas áreas do conhecimento, com centenas de

trabalhos disponíveis. Selecionando as produções específicas da área educacional, encontramos diversas pesquisas sobre a crescente responsabilização da escola, do gestor e do docente. Dessas investigações emerge a centralidade da Responsabilização Docente (RD), pois mesmo quando se sobressai a escola, enquanto coletivo social de profissionais responsabilizados, o docente é o artífice final da reificada esteira de produção para uma determinada concepção de aprendizagem. Não importa o número de graus hierárquicos de responsabilização analisados (gestor escolar, gestor do sistema de ensino, gestor estadual), todos direcionam suas ações para a promoção da responsabilização final do docente, o mais vulnerável nessa cadeia de controle e pressão. Podemos afirmar, portanto, que qualquer forma assumida pelas políticas de responsabilização no âmbito da educação pública, seu objetivo será o controle do trabalho docente. A responsabilização pelos resultados educacionais é sempre, de forma direta ou indireta, responsabilização docente.

Considerando a delimitação, destacaremos algumas das produções acadêmicas que tematizaram a forma de responsabilização em questão, sendo necessário mais um esclarecimento: embora as abordagens contidas nessas produções articulem vários elementos ao mesmo tempo, optamos por relacionar à nossa pesquisa àquele elemento que nos pareceu de maior ênfase no resumo. Além desse referencial de seleção, também optamos por uma aglutinação dos trabalhos em uma espiral de aproximação da nossa hipótese de investigação em três grandes grupos: 1º) pesquisas que apoiam os mecanismos de responsabilização; 2º) pesquisas que desenvolvem uma crítica precária aos mecanismos, mas considerando somente a dinâmica interna do fenômeno e, 3º) pesquisas que fazem uma crítica mais ampla, chegando aos interesses mercadológicos e contextos para além da escola.

Começaremos pelo grupo cujas pesquisas estão mais distantes da nossa orientação teórico-metodológica: aquelas que apoiam as estratégias de responsabilização por entenderem ser uma ferramenta importante para garantir a qualidade dos serviços públicos (NEVES, 2015), ou para a melhoria da aprendizagem (GARCIA, 2014), ou para a regulação positiva do Estado (FREITAS, 2013) e que acreditam que essas estratégias produzem bons frutos para a sociedade (CUNHA, 2014). Mesmo defendendo essa perspectiva, entretanto, alguns reconhecem que há um enorme desconforto no ambiente escolar e atribuem as dificuldades de implementação dos mecanismos de responsabilização aos seguintes fatores: dificuldade de comunicação dos gestores (CUNHA, 2015); insegurança ou falta de informação dos agentes públicos (LOPES,

2013); falta de capacitação dos professores e gestores para a aplicação correta das ferramentas de controle (BORDIN, 2015; MARDEGAN, 2014) ou atribuem a um desvirtuamento causado por treinamentos mecanicistas dos alunos com vistas às premiações (CERDEIRA, 2015). Há quem discuta a perspectiva inversa, afirmando que docentes transferem suas responsabilidades para gestores, pais e alunos (CABRERA, 2013). Encontramos, também, um tipo de atualização da ideia de professor vocacionado que se realiza profissionalmente quando os resultados são alcançados pelos alunos. Essa autorresponsabilização foi denominada pelo investigador (JUCHEM, 2015) de “hiperresponsabilização”, na qual o sujeito não precisa do controle estatal para assumir seu compromisso com o atingimento dos resultados. Identificamos pesquisadores que apresentam uma leve resistência, não exatamente aos mecanismos de responsabilização, mas à falta de condições para atender às exigências e metas estabelecidas (GUARIZZO, 2014; ALMEIDA, 2013), já Andrade (2015) destaca as implicações da responsabilização sobre o gestor escolar. Surgiram pesquisas que avançam um passo na crítica, focalizando a sobrecarga imediata dos sujeitos atingidos, mas sem pensar em exploração da força de trabalho: Guidi (2013) discute a intensificação do trabalho docente; Carvalho (2014) investiga o adoecimento do professor como resultante dessa intensificação; Vicino (2013) e Maldonado (2013) contestam os mecanismos de bonificação, vinculando melhoria salarial ao atingimento de metas estabelecidas. E para concluir o primeiro grupo, Teixeira (2014) preocupa-se com a pressão sobre o professor para aprovação automática, sem aprendizagem; Costa (2015) faz uma reflexão sobre os problemas de exclusão de alunos trazidos pela meritocracia na escola e outras pesquisas.

O segundo grupo de pesquisas faz uma crítica mais contundente, entendendo a responsabilização como consequência do chamado gerencialismo, redutor da complexidade do processo pedagógico aos resultados, tratando a escola como empresa (SILVA, E., 2014; MORAES, 2013; SILVA, S., 2014; BURGIE, 2015; FERIN, 2015). Pensando o gerencialismo como utilização das práticas empresariais no setor público, outras pesquisas avançam para discutir a relação Estado-Mercado, e localizamos investigações que questionam a responsabilização de professores e gestores frente ao que chamam de desresponsabilização do Estado, em que este a transfere para os professores (MACHADO, 2015; MELO, 2015); mas o Estado pensado aqui não reconhece o servidor público como agente e também não chega ao

Estado capitalista de forma plenamente consciente. De qualquer forma, essas pesquisas foram além da análise do gerencialismo em si mesmo.

O terceiro e último grupo se aproxima mais do nosso objeto. Algumas pesquisas destacam o impacto das reformas estatais (BARLETA, 2015; CARNEIRO, 2013; FERNANDES, 2015) e as correspondentes reformas educacionais atreladas ao Movimento Educação para Todos (SOUZA, 2014). Encontrando o Estado e as agências financiadoras, alguns pesquisadores descobrem a função mercadológica dos resultados educacionais (IVO, 2013; ASSUNÇÃO, 2013) e descobrem estratégias de Gerenciamento da pobreza pelo capital através da educação (PERRUDE, 2013). Outra investigação entende a responsabilização como ensaio para a privatização da escola pública, a exemplo das escolas *charter* (BRAGA, 2013). E avançando um pouco mais, vimos uma investigação que relaciona os mecanismos de responsabilização docente ao neoliberalismo (CORES, 2015). Ainda que o neoliberalismo seja uma manifestação limitada e aparente do estágio atual do capitalismo, implica uma visão mais sistêmica e articulada da responsabilização como algo além do voluntarismo de gestores públicos, ou da dinâmica interna da escola ou do Estado. Emergem estudos que compreendem o metabolismo social capitalista como determinante dos mecanismos de responsabilização (LIRA, 2013; SILVA, 2013; ANJOS, 2013); e concluindo o terceiro grupo, temos análises considerando o impacto da crise estrutural do capital (SILVA, I., 2014; FILMIANO, 2015). Relembramos que essa organização foi construída a partir da interpretação extraída dos resumos, não sendo possível avaliação mais consistente dos trabalhos na íntegra.

A apresentação desse quadro de pesquisas tem o propósito de demonstrar a inquietação que esta temática revela, nos mais diversos graus de consciência da realidade, determinações gradativamente mais ricas. Até mesmo os apoiadores dos mecanismos de controle nos ajudam a formar um painel geral de abrangência dos conceitos que se movimentam em torno da ideia de Responsabilização Docente. O mapeamento ajuda a identificar elementos que poderão contribuir para a construção de novos objetos ou abordagens.

De forma geral, as pesquisas citadas enxergam a Responsabilização Docente como um efeito, uma consequência, negativa ou positiva, das demandas de melhoria dos resultados educacionais, seja por exigência da intencionalidade individual de gestores públicos ou empresariais, dos organismos internacionais, da necessidade de mão de obra mais qualificada ou todos esses elementos articulados. Para a maioria dos pesquisadores, a despeito da gênese

dos mecanismos e estratégias de responsabilização, a busca pela melhoria dos resultados educacionais seria a finalidade principal. Destacamos uma investigação, contudo, na mesma triagem Capes, que chegou a uma conclusão um pouco diferente dessa linha de pensamento, colocando outra finalidade no centro do processo. Na sentença final de seu resumo, Souza, (2015, p. 38), referindo-se ao seu objeto “PDE Escola Interativo”, afirma que “[...] a gestão, e não a qualidade da educação, (é) seu objeto maior.” A assertiva se desenvolve a partir da discussão sobre a perda de autonomia tanto das escolas, como dos sistemas de ensino, em contraposição ao aumento do controle pelo Ministério da Educação (MEC).

Apesar de não ter chegado aos agentes que estão acima do MEC, essa instigação, traz elementos importantes. Nesse caso, fomos além da leitura do resumo e encontramos no texto, inspirado no conceito gramsciano, a compreensão de que o Estado, na sua forma burguesa, realiza o controle social buscando o consenso e o consentimento como forma de regulação social. Nesse ponto, temos uma aproximação com os elementos de nossa hipótese de trabalho que busca analisar a articulação objetiva-subjetiva do necessário controle do capital sobre a natureza mediadora do complexo educativo, através do Estado, como fundamento do que chamamos Responsabilização Docente. O diferencial de nossa hipótese é a articulação fenômeno-essência mais explícita, ou seja, apresenta o fenômeno Responsabilização Docente como resultante da determinação histórica do processo de Reificação da realidade engendrada pelo capital.

Ao finalizarmos a varredura de produções acadêmicas e situarmos o ponto em que podemos avançar nas discussões realizadas, definimos como hipótese, portanto, a Responsabilização Docente como controle social. Marx (2002) descobriu que a expropriação da riqueza social produzida pela força de trabalho se dá pela redução/padronização do trabalho humano a uma quantificação de tempo: o trabalho abstrato. Assim, podemos pensar que o controle do tempo de trabalho é controle do tempo de vida do trabalhador. O controle do trabalho em geral é necessidade objetiva do processo de extração de mais-valia. Ao exercer esse controle, que reduz a existência do ser social à produção de mercadorias, o capital promove as mais diversas formas de fetichização do real. O interesse nos resultados é imprescindível em todo o circuito da produção material, sempre focado na expansão. Mas na produção espiritual, como é o caso da educação, o resultado tem um duplo aspecto: o primeiro é resultado concreto

expresso pelo controle da subjetividade a serviço da reprodução social, e o segundo é a criação de fantasmagorias postas em movimento pela busca de um resultado idealizado de conquista da liberdade e da segurança que, por sua vez, são irrealizáveis, apenas proclamado, incompatível com a essência da forma social capitalista. Isso significa que qualidade educacional universalizada é apenas uma proclamação ético-formal para motivação dos sujeitos, jamais um dado concreto da realidade. Se a qualificação universal fosse atingida efetivamente na sociabilidade moderna, mesmo nos moldes precários do capital, levaria os sujeitos a descobrirem que no capitalismo não há lugar pra todos, mesmo atendendo a todos os seus requisitos, e se veriam diante do real, em sua contradição mais tangível: não é possível a igualdade nessa sociabilidade.

Nesse sentido, podemos inferir que o objetivo do controle, em qualquer forma que assuma na sociedade capitalista, é manter os sujeitos em movimento constante na direção estabelecida pelas suas demandas, mesmo considerando-se alternativas ilusórias que na imediatez da luta pela sobrevivência aparecem como únicas, dissimulando o real permanentemente. Em um contexto de crise profunda no qual o capital só pode oferecer violência e pauperização, o controle da educação em geral, e da escola, em particular, especialmente a profissionalizante da esfera pública, implica a necessidade de criar consensos e administrar a necessária coesão social, buscando adiar indefinidamente a explosão social consciente. Coesão não significa harmonia, mas alinhamento teleológico, ou seja, massas humanas com a mesma finalidade, no caso de nosso objeto, melhorar os resultados educacionais, conforme as necessidades da reprodução social.

Indícios apontam para a Responsabilização Docente como uma categoria que articula elementos importantes das demandas objetivas de controle pelo metabolismo social do capital. A principal delas é a comentada *gestão direta da esfera estatal*, que antes era delegada para uma classe especializada de políticos. A presença constante de consultorias privadas definindo planos de trabalho e avaliando resultados dentro da esfera pública vem substituindo a antiga delegação de poderes.

O controle do trabalho dos agentes do Estado é uma das condições para a referida *gestão direta*, considerando a significativa autonomia que os docentes dos sistemas públicos de ensino usufruíram no brevíssimo intervalo entre o processo de redemocratização e o gradativo processo de esvaziamento crítico-político nas três últimas décadas. Gradativamente, os gestores do

sistema apropriam-se das rotinas escolares, reduzidas ao desenvolvimento de habilidades e competência exigidas pelos avaliadores externos. Para a práxis docente, consolida-se a importância exclusiva do atingimento dos resultados estabelecidos por outros, de forma técnica e impessoal. Cria-se, portanto, a cisão entre produtor e produto: o docente, sem condições de decidir o processo de trabalho que desenvolve, vê-se como estranho ao produto do seu trabalho, reduzido à formação instrumental expressa pelo resultado da aprendizagem.

A necessidade compulsiva de produção de mercadoria extrapola a esfera produtiva; chega ao escopo educativo revertida em necessidade compulsiva de produzir resultados tangíveis. Desse modo, a Responsabilização Docente procura controlar o tempo de trabalho em qualquer campo onde a atividade humana se realize. E o faz a qualquer custo, revelando a amplitude da coisificação das relações sociais. Na escola pública, com destaque para aquela que especificamente profissionaliza o trabalhador para o mercado de trabalho, fica bem evidente a forma como esse controle de desdobra como modo de melhor garantir a reprodução capitalista num estágio em que o capital amarga a sua mais severa crise.

4 NOTAS CONCLUSIVAS

As mediações apresentadas demonstram a conexão dialética entre essência e aparência. O fenômeno não pode ser compreendido isolado de sua processualidade histórica, tampouco de seus fundamentos sociais. A imediatez, o cotidiano não significa falseamento, mas o caminho para apropriação das determinações que possibilitam o acesso à dimensão mais concreta, mais rica da realidade, aquela em que podemos ver todas as mediações apresentadas, como a crise estrutural, o processo de produção do valor e do mais-valor e o fenômeno inserido nessa totalidade, que não é uma construção idealizada unilateralmente pelo sujeito do conhecimento, mas a reelaboração teórica de um momento da realidade que, por ser sempre dinâmica, somente pode ser apreendida aproximadamente. Os termos “momento” e “aproximadamente” não devem ser confundidos com fragmento ou percepção, uma vez que foram analisados em suas relações.

Nesse sentido, para o entendimento da intensificação do trabalho docente, aqui denominada de Responsabilização Docente, apresentamos o contexto da crise estrutural do

capital, que desde a década de 1970 vem exigindo maior controle do tempo de trabalho com vistas a aumentar a produtividade, ampliando a extração de mais-valia relativa. Enquanto relação social, esse controle não fica circunscrito à esfera produtiva e alcança o complexo da educação, chegando à sala de aula por meio das mudanças implantadas pelas reformas educacionais iniciadas nos anos 1990 e por intermédio da difusão das políticas de *Accountability*, assimiladas no Brasil como estratégias de responsabilização docente.

O fenômeno, contudo, revela-se muito mais rico de determinações. Além das dificuldades gerenciais de implantação e mistificações sobre uma suposta melhoria do controle social e da qualidade dos serviços públicos, o que se revela, de fato, não é o aumento do poder do cidadão, mas o controle cada vez mais direto dos interesses do capital sobre a educação pública, de uma forma geral, e sobre o fazer pedagógico, em particular, usado como mecanismo de reprodução social de relações baseadas na exclusiva capacidade de produção dos indivíduos, em qualquer área da produção humana, seja material ou espiritual (cultural, científica, filosófica, artística etc.). A educação é um dos complexos mais importantes para a reprodução social, em qualquer tempo histórico, daí o grande interesse dos gerentes do capital em todas as atividades desse complexo. Nesse contexto, os sistemas públicos de ensino são os lugares, por excelência, de processos formativos mais abrangentes e, portanto, de apropriação e massificação da subjetividade das classes laborais.

Os elementos expostos apontam para a intensificação do controle do trabalho docente como estratégia de coesão social necessária ao metabolismo capitalista para manter seus negócios destrutivos. Coesão, não no sentido de eliminação dos conflitos, mas de dissimulação das contradições e limites dessa sociabilidade, reduzindo-a ao confronto entre indivíduos, incapazes de engendrar uma nova realidade. Nada mais eficiente e lógico do que manter o indivíduo atomizado e preso à imediatez, enredá-lo em uma teia de responsabilização que só poderia ser cumprida coletivamente, mas que justifica a implantação de mecanismos que progressivamente destroem os espaços públicos de formação de uma consciência social mais crítica, propositiva.

O fenômeno da responsabilização docente não se situa apenas no âmbito da educação básica, o ensino superior público no Brasil encontra-se profundamente controlado por exigências produtivistas que reduzem cada vez mais o rigor e a relevância das produções acadêmicas, vistas como dispensáveis e ameaçadas de desaparecimento. Como ilustração,

lembramos reportagem do jornal eletrônico O Globo, de 21 de novembro de 2017⁵, que apresenta relatório do Banco Mundial recomendando o fim da gratuidade do acesso às universidades públicas como saída para o controle dos gastos públicos. Exigência explícita da privatização da educação formal, em todos os níveis, no Brasil.

Apesar do gigantismo do Estado capitalista, enquanto gestor dos interesses do capital, e da capilaridade de suas estratégias de dominação social, não se trata de um destino inexorável. Nenhuma determinação é absoluta, uma vez que a natureza radicalmente histórica do ser social o capacita a compreender a relações sociais que ele mesmo produz e encontrar formas de superá-la coletivamente. Mas a primeira condição é o conhecimento da processualidade social alienada. No contexto do capital em crise estrutural, o fenômeno da Responsabilização Docente vem se consolidando nas escolas públicas brasileiras, como estratégia de controle da classe trabalhadora, produtor da riqueza social, em sua rota destrutiva e em detrimento do desenvolvimento do ser social, enquanto gênero humano social e emancipado.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e *accountability* em educação: subsidios para um debate ibero-americano. **Sísifo**. Rev. de ciências da educação, n. 9, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/148>. Acesso em: 24 jul. 2017.

ALMEIDA, Andrea Baptista de. **As políticas públicas de avaliação e a prática docente: percepções dos professores dos municípios do Rio de Janeiro e Duque de Caxias**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ANDRADE, Felipe Macedo de. **A rotatividade de diretores no contexto das políticas de responsabilização**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

ANJOS, Rosilene Amorim dos. **A avaliação nas escolas públicas municipais de Florianópolis: avaliar para regular**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

ASSUNÇÃO, Mariza Felipe. **O mito da virtuosidade da avaliação: trabalho docente e avaliações externas na educação básica**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

BANCO MUNDIAL. **Relatório Anual**, 2014. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/20093/WB%20Annual%20Report>. Acesso em: 24 jul. 2017.

BARLETA, Ilma de Andrade. **A gestão educacional no plano de ações articuladas do município de Macapá-AP: concepções e desafios**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

BORDIN, Tamara Maria. **Avaliação das auditorias internas no âmbito da gestão de instituições públicas federais de ensino superior (IFES): um exame crítico de seu funcionamento e efeitos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2015.

BRAGA, Simone Bitencourt. **O público e o privado na gestão da escola pública brasileira – um estudo sobre o programa “Excelência em Gestão Educacional” da Fundação Itaú Social**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

BRASIL. Lei Complementar Nº 101, de 4 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 5 maio 2000.

BURGIE, Daniela Borba. **O PDE escola e a representação de problemas a serem superados na perspectiva de escolas da rede estadual do RS**. 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

CABRERA, Monica Almeida. **As representações sociais dos professores do município de Regente Feijó – SP sobre o seu papel na escola pública atual**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2013.

CARCANHOLO, Reinaldo A. (Org.). **Capital: essência e aparência**. Volume 1. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CARCANHOLO, Reinaldo A.; NAKATANI, Paulo. O capital especulativo parasitário: uma precisão teórica sobre o capital financeiro, característico da globalização. **Ensaio FEE**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, 1999. Disponível em: <http://revistas.fee.tche.br/index.php/ensaios/article/viewFile/1947/2323>. Acesso em: 22 fev. 2017.

CARNEIRO, Veronica Lima. **Política de avaliação e trabalho docente no ensino médio**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

CARVALHO, Ana Carolina da Costa. **Trabalho docente e adoecimento de professores do ensino fundamental em um município da Zona da Mata Mineira**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

CERDEIRA, Diana Gomes da Silva. **Apropriações e usos de políticas de avaliação e responsabilização educacional pela gestão escolar**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CORES, Luciano Nunes Sanches. **Sobre docências (in) conformadas e o programa bolsa alfabetização: neoliberalismo, constituição do habitus profissional e astúcias do fraco em uma experiência de formação inicial de professores**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

COSTA, Ildenice Lima. **As concepções e práticas avaliativas em matemática de um grupo de professores do 5º ano do ensino fundamental e suas relações com a Prova Brasil**. 2015. Disseminação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

CUNHA, Carolina Portela da. **Prática docente sob pressão: ações e percepções de professores sobre a política de responsabilização na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CUNHA, Sergio Goncalves da. **Corolários do IDEB: o posicionamento da comunidade escolar em uma instituição pública petropolitana**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FERIN, Eliana Maria. **O currículo de geografia do ensino médio das escolas públicas estaduais de São Paulo: implicações do uso de competências**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2015.

FERNANDES, Katya Lacerda. **Orientação política do Plano Nacional de Educação (2014-2024): implicações para a gestão da educação**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2015.

FILMIANO, Guilherme Moura Miranda. **A prática pedagógica da educação física na escola pública: 'jogando para o Capital'?** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

FREITAS, Cecilia Carolina Simeão de. **O planejamento no contexto das políticas educacionais no período de 2003 a 2010: uma análise a partir do plano de ações articuladas**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

GARCIA, Marina Luciani. **Sentidos da Prova Brasil na voz dos professores do ensino fundamental**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2014.

GUARIZZO, Alexandro Biazi. **A precarização do trabalho docente na rede pública estadual paulista: a questão do plano de cargos e carreiras**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

GUIDI, Janete Aparecida. **A influência do IDEB na formação continuada de professores.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

IVO, Andressa Aita. **Políticas educacionais e políticas de responsabilização:** efeitos sobre o trabalho docente, currículo e gestão. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Capão do Leão, 2013.

JIMENEZ, Susana; RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (Orgs.). **Marxismo, educação e luta de classes.** Pressupostos ontológicos e desdobramentos ideológicos. Fortaleza: Eduece, 2010.

JUCHEM, Luiza de Salles. **Alfabetização de jovens e adultos e a consciência fonológica:** um estudo sobre concepções de alfabetizadores. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

LIRA, Patricia Rocha de Brito. **A atuação do Governo Federal na disseminação da cultura do desempenho na educação básica brasileira (1995-2012).** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

LOPES, Karina Carrasqueira. **A política de responsabilização educacional do Município do Rio de Janeiro.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

LUKÁCS, Gyorg. **Para uma ontologia do ser social II.** São Paulo: Boitempo, 2013.

MACHADO, Marcia Alves de Carvalho. **Políticas educacionais no Brasil na área de Educação de Jovens e Adultos:** o caso do Programa Brasil Alfabetizado em Sergipe. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tiradentes, Aracaju, 2015.

MALDONADO, Luis Renato Silva. **Reformas educacionais na perspectiva de docentes:** o programa São Paulo faz escola. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MARDEGAN, Eliene Gomes Vanderlei. **Avaliações externas e qualidade da educação:** repercussões das avaliações em larga escala nos discursos sobre as práticas em escolas da rede municipal de ensino de São Paulo. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MARX, Karl. **O Capital.** Crítica da economia política. Livro I o processo de reprodução do capital. São Paulo: Boitempo, 2002.

MARX, Karl. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MELO, Danila Vieira de. **“Quando vai falar de IDEPE, você fala de bônus”** – as influências do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) nas escolas estaduais. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

MENDES SEGUNDO, Maria das Dores. **O Banco Mundial e suas implicações na política de financiamento da educação básica no Brasil: o FUNDEF no centro do debate.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI.** Socialismo ou barbárie? São Paulo: Boitempo, 2003.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital.** São Paulo: Boitempo, 2011a.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011b.

MORAES, Maria Laura Brenner de. **Condições de trabalho docente no contexto confessional comunitário mercantilizado:** um estudo de caso. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Capão do Leão, 2013.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política:** uma introdução crítica. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NEVES, Danilo Trombetta. **Lei de responsabilidade educacional:** direito fundamental à educação, regime jurídico administrativo e responsabilização dos agentes públicos. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2015.

PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva. **Política educacional e inclusão social:** um estudo dos programas de ampliação da jornada escolar. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SANTOS, Derivaldo. AMORIM, Priscila A. BARROS, Rosiane B. Estrutura da educação profissional no Brasil: algumas considerações sobre o ensino médio profissionalizante e sobre educação superior. **Revista Sertões**, Mossoró, RN, v. 3, n. 2, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/70102302-Estrutura-da-educacao-profissional-no-brasil-algumas-consideracoes-sobre-ensino-medio-profissionalizante-e-sobre-a-educacao-superior-1.html>. Acesso em: 22 fev. 2017.

SANTOS, Derivaldo *et al.* **Educação Pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo.** Fortaleza: EDUECE, 2013.

SANTOS, Derivaldo *et al.* A Política Educacional Brasileira e as Diretrizes do Programa Educação para Todos: notas críticas. **HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. 59, out. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/312660684_A_politica_educacional_brasileira_e_as_diretrizes_do_programa_educacao_para_todos_notas_criticas. Acesso em: 22 fev. 2017.

SANTOS, Derivaldo; SILVA, Geisiane Cristina Pereira da. Utilização Privada de Dinheiro Público: alguns apontamentos sobre a gestão dos recursos do Sistema S. **Política Pública**, São Luís, MA, v. 19, n. 1, jan./jun. 2015. Disponível em:

<http://periodicoselétronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/download/3875/2028>. Acesso em: 22 fev. 2017.

SILVA, Alison Fagner de Souza e. **As iniciativas de formação continuada de professores do ensino médio da Secretaria de Educação de Pernambuco (2007-2010) e suas relações com a reforma gerencial da educação**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SILVA, Edna Coimbra da. **Política de formação continuada de professores em escolas da rede pública municipal de ensino de Sorriso-MT**: implicações entre formação e trabalho docente. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.

SILVA, Italo Agra de Oliveira. **O programa de modernização da gestão pública: uma análise da política de responsabilização educacional em Pernambuco no Governo Campos (2007-2011)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SILVA, Simone Gonçalves da. **A certificação pelo Exame Nacional do Ensino Médio**: implicações no currículo e no trabalho docente da Educação de Jovens e Adultos. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Capão do Leão, 2014.

SOUZA, Fabricio Zimmermann. **Plano de Desenvolvimento da Escola interativo**: expressão da nova gestão pública na educação básica. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

SOUZA, Vilma Aparecida de. **O plano de metas "compromisso todos pela educação"**: desdobramentos na gestão educacional local e no trabalho docente. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

TEIXEIRA, Joyce Diniz de Abreu. **Sentidos de avaliação nos discursos da política curricular da secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro (2009 – 2012)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

VICINO, Maria Bruna. **Programa bonificação por resultados**: opiniões de professores coordenadores da rede de ensino do Estado de São Paulo. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

NOTAS:

¹ Composição Orgânica do Capital é a relação entre capital constante (montante de maquinário, matérias-primas) e capital variável (força de trabalho). É a medida da produtividade do trabalho.

² Ver Projetos de Lei 944/2015; 427/2015; 4962/2016; 6705/2016 etc., e Projeto de Emenda Constitucional 287/2016 em tramitação no Congresso Nacional.

³ Programa de Educação para Todos, mundialmente conhecido pela Declaração de Jomtien, em 1990, que estabeleceu metas de educação a serem cumpridas pelos países membros da UNESCO, em um prazo de 10 anos. As principais metas são: cuidados com a primeira infância, universalização da educação básica; redução do analfabetismo de adultos e paridade de gênero, expansão de oportunidades para jovens e adultos, e redução da pobreza e conhecimento e valores necessários para uma vida melhor e um desenvolvimento sustentável. Em 2000, no fórum de Dakar, essas metas que não foram cumpridas, se estenderam para o ano de 2015. No último Relatório de Monitoramento da Educação para Todos, em que fez o diagnóstico de 2000-2015, a grande maioria das metas novamente não haviam sido cumpridas e postergaram a nova data para 2030.

⁴ Para conhecer com mais profundidade o Movimento Educação Para Todos, suas implicações e estratégias, ver Mendes Segundo (2005); Jimenez, Rebelo e Mendes Segundo (2010) e Santos et al (2014, p. 156). Nosso objetivo, na presente comunicação, é mostrar apenas a conexão dos elementos que apontam para os sistemas de controle como criações necessárias do capital para sua sobrevivência.

⁵ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/banco-mundial-recomenda-fim-da-gratuidade-nas-universidades-publicas-22092715>. Acesso em: 27 nov. 2017.

Recebido em: 16/02/2018

Aprovado em: 04/01/2022