



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ANA PAULA MONTEIRO DE CARVALHO

**PARA COMPREENDER O PROCESSO DE REIFICAÇÃO DO CAPITAL:
A POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE NAS ESCOLAS ESTADUAIS
DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

FORTALEZA-CEARÁ
2017

ANA PAULA MONTEIRO DE CARVALHO

PARA COMPREENDER O PROCESSO DE REIFICAÇÃO DO CAPITAL:
A POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Área de Concentração: Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. José Derivaldo Gomes dos Santos.

FORTALEZA-CEARÁ
2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Carvalho, Ana Paula Monteiro da.

Para compreender o processo de reificação do capital: a política de responsabilização docente nas escolas estaduais de educação profissional [recurso eletrônico] / Ana Paula Monteiro da Carvalho. - 2017.

1 CD-ROM: il.; 4 N pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 180 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2017.

Área de concentração: Formação de professores.

Orientação: Prof. Dr. José Darivaldo Gomes dos Santos.

1. Educação. 2. Reificação. 3. Responsabilização docente. 4. Crise estrutural do capital. 5. Escolas estaduais de educação profissional. I. Título.

ANA PAULA MONTEIRO DE CARVALHO

PARA COMPREENDER O PROCESSO DE REIFICAÇÃO DO CAPITAL: A
POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

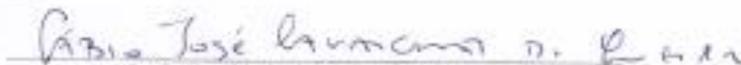
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Área de Concentração: Formação Docente.

Aprovada em: 29 de novembro de 2017

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Fernando Gomes dos Santos (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará – UECE



Prof. Dr. Fábio José Cavalcanti de Queiroz
Universidade Regional do Cariri – URCA



Profa. Dra. Josefa Jackline Rabelo
Universidade Federal do Ceará – UFC



Profa. Dra. Maria das Dores Mendes Segunda
Universidade Estadual do Ceará – UECE

Dedico este esforço à minha família, em especial à D. Selene, minha mãe, que sempre valorizou o conhecimento e nos estimulou a ingressar na universidade, resistindo à exaustão do tempo de trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os docentes, discentes e servidores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), que diligentemente lutam para atender às exigências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no intuito de manter a oportunidade de acesso à experiência realizadora da pesquisa.

Agradeço aos professores com os quais tive contato mais próximo. O primeiro grupo refere-se aos professores das disciplinas de formação básica do curso (Prof^a Fátima Leitão, Prof. Germano Magalhães, Prof^a Isaíde Bandeira, Prof^a Marcília Barreto, Prof^a Raquel Azevedo, Prof^a Silvina Pimentel), que de formas diversas, contribuíram para enriquecer a percepção da consciência social sobre a práxis educativa, com as múltiplas trajetórias históricas, teóricas e metodológicas que foram apresentadas. O segundo grupo refere-se aos professores da Linha Marxismo e formação do educador (Prof. Derivaldo Santos, Prof. Frederico Costa, Prof. Fábio Queiroz, Prof^a Jackline Rabelo, Prof^a Maria das Dores Mendes Segundo, Prof. Valdemarin Coelho, Prof^a Maurilene do Carmo, Prof. Osterne Maia, Prof^a. Ruth de Paula, Prof^a. Susana Jimenez) que travam uma grande batalha para fortalecer os espaços conquistados de disseminação e aprofundamento da Ontologia do Ser Social, absolutamente indispensável para a construção das alternativas necessárias a emancipação humana.

De forma particularmente destacada, agradeço ao meu orientador, Professor Deri, que entendeu meu fascínio pela categoria Reificação, acreditou em minha capacidade de desenvolvê-la e me apoiou nos desafios que envolveram a sua compreensão.

Agradeço, especialmente, aos professores examinadores que estimularam os ensaios teóricos e o exercício de aproximação do objeto.

Agradeço, ainda, ao Prof. Paulo Emílio, meu único professor marxista na graduação, cujas aulas há mais de duas décadas, me despertaram para uma perspectiva radicalmente nova. E, por fim, agradeço ao Prof. José Paulo Netto, cujos escritos, didáticos, sem perda da profundidade dos temas, permitiram a uma professora da educação básica, mergulhada no ativismo reificado da rotina escolar, o ingresso no universo teórico-metodológico marxiano.

“Apenas [a] relação da consciência com a realidade torna possível a unidade entre a teoria e a práxis. Para tanto, a conscientização precisa se transformar no *passo decisivo* a ser dado pelo processo histórico em direção ao seu próprio objetivo (objetivo este constituído pela vontade humana, mas que não depende do livre-arbítrio humano e não é um produto da invenção intelectual)”.

(Lukács)

RESUMO

A pesquisa investiga os mecanismos de controle do trabalho docente nas Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs). Denominamos esse processo de Política de Responsabilização Docente. Os mecanismos foram inaugurados na década de noventa do século XX com o *Programa Educação para todos*, capitaneado pelas Agências financiadoras internacionais, controladoras dos chamados ‘países em desenvolvimento’, e intensificando-se de forma progressiva nos últimos anos, como consequência visível e imediata da Crise Estrutural do Capital. Essa crise vem diminuindo as taxas de lucro e demandando formas de controle mais eficientes na extração de mais valia, atingindo também o complexo da educação. Como hipótese de trabalho, entendemos a Responsabilização Docente como forma fenomênica das relações sociais produzidas pelo Capitalismo, que sistematicamente *reifica* (coisifica) todas as dimensões da vida social, transformando a experiência humana em processos controlados de produção de mercadoria, incluindo a Educação. Como expressão dessa lógica, a Educação Pública tem sua dimensão reduzida à preparação para o mercado de trabalho capitalista. Nessa perspectiva, o objetivo geral da pesquisa é conhecer a estrutura e o desenvolvimento da Política de Responsabilização Docente das EEEPs, identificando suas determinações, mediações e contradições como constitutivas do processo de Reificação das relações sociais, no contexto da crise estrutural do capital. Como guia da jornada, definimos três objetivos específicos: 1-Analisar os mecanismos de responsabilização dos professores pelos resultados educacionais nas EEEPs como estratégia de controle do trabalho docente; 2-Categorizar a Política de Responsabilização Docente, identificando sua estrutura e formas de desenvolvimento no espaço das EEEPs; 3-Relacionar a Responsabilização Docente ao processo de Reificação das relações sociais, no contexto da crítica estrutural do capital. Temos como base teórico-metodológica as descobertas feitas por Marx e Engels sobre a categoria Reificação, aprofundadas por Lukács e José Paulo Netto, já a Crise Estrutural do capital, debateremos principalmente com Mészáros. Para o desenvolvimento da categoria Política de Responsabilização Docente realizamos retrospecto histórico dos mecanismos de controle aplicados, bem como a análise de documentos institucionais criados para controle dos resultados do trabalho docente, monitorados pelo Banco Mundial e Governo do Estado, com destaque para o modelo de gestão escolar proposta pela Odebrecht denominada de Tecnologia Empresarial Sócioeducacional (TESE), o Plano plurianual estadual (PPA) e o Acordo de Empréstimo PFOR/Banco Mundial. A pesquisa demonstrou a relação aparência-essência entre a PRD e a sociabilidade capitalista, considerando que as determinações históricas do capital, em crise estrutural, reificam o trabalho do professor, intensificando os mecanismos de controle do fazer pedagógico, contribuindo para o esvaziamento da escola como espaço social favorável à formação de sujeitos críticos comprometidos com a transformação das relações sociais.

Palavras-chave: Educação. Reificação. Responsabilização Docente. Crise Estrutural do Capital. Escolas Estaduais de Educação Profissional.

ABSTRACT

This research investigates the control's mechanisms of teacher's work in the public Schools of Professional Education (EEEPs). This process is called policy of Teacher's accountability. Those mechanisms were created in the 1990s through the Movement "Education for All people", they were funding by the international agencies which are controlling companies of the so-called 'developing countries', and they were intensified progressively in recent years as a visible and immediate spin-off from the Structural Crisis of Capital. This crisis has reduced the rates of profit and demand more efficient control in the extraction of surplus value, which reach the education's complex. Such as a working hypothesis, we understand Teachers' accountability as a phenomenal form of social relations produced by Capitalism, which systematically reify all dimensions of social life and transform human experience in a controlled process of commodity production, what include Education. Such as an expression of this logic, Public Education has its dimension reduced to be a preparation for the labor market capitalist. From this perspective, the general objective of this research is to obtain the knowledge about the structure and the development of the Policy of Teachers' accountability of EEEPs, which will identify their determinations, mediations and contradictions as a constitutive of the process of social relation's Reification. In the context of the structural crisis of capital and as a guide to this journey, it was defined three specific objectives: 1-Analyzing the mechanisms of teacher's accountability for the educational outcomes in the EEEPs as a strategy to control the teacher's performance; 2-Categorizing the policy of Teachers' accountability that will identify its structure and forms of development within the EEEPs space; 3-Relating Teacher's Accountability to the process of social relation's Reification, in the context of the structural capital's critique. This paper has as theoretical and methodological's basis the discoveries of Marx and Engels on the Reification Category that it was in-depth by Lukács and José Paulo Netto, and with Mészáros it will be discussed the Structural Crisis of capital. For the development of the Category of policy of Teachers' accountability, it was made a historical review about the control mechanisms applied by the government, as well as the institutional document's analyze that were created to control the results of teaching work, which was monitored by the World Bank and State Government, which highlight the model of school management proposed by Odebretch that is called management of Business Technology Socio-Educational (TESE), the multi-annual plan from State (PPA) and the Loan Agreement PFOR / World Bank. The research demonstrated the relation appearance versus essence between PRD and capitalist sociability, that consider that the historical determinations of capital, in structural crisis, reify the work of the teacher and intensify the Control's mechanisms of the teaching practice and contribute to strip the school such as social space that help the people's formation in become critics and committed to transformation of social relations.

Keywords: Education. Reification. Teaching Accountability. Structural Crisis of Capital. public Schools of Professional Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALCA	Área de Livre Comércio das Américas
AS-ANS	Aprendizagem Satisfatória-Aprendizagem Não-Satisfatória
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Banco Mundial)
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BRICS	Brasil – Rússia – Índia – China – África do Sul
CAED/UFJF	Centro de Políticas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENPEC	Centro de Pesquisas para Educação e Cultura
CIDA	<i>Canadian International Development Agency</i> (Agência canadense de desenvolvimento internacional)
D.O.E	Diário Oficial do Estado do Ceará
D.O.U	Diário Oficial da União
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FTP	<i>File Transfer Protocol</i> (Protocolo de transferência de arquivos)
GIDE	Gestão Integrada da Escola
GPR	Gestão Por Resultados
HCC	História e Consciência de Classe
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
INDG	Instituto de Desenvolvimento Gerencial
IPECE	Instituto de Pesquisa Estratégica do Ceará
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LOA	Lei Orçamentária Anual
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
OA	Orientador de Aprendizagem
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONG	Organização não Governamental
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PFOR	Programa para Resultados do Banco Mundial
PMMEB	Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica do Ceará
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
POA	Professor Orientador de Aprendizagem
PPA	Plano Plurianual do Governo do Estado do Ceará
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRD	Política de Responsabilização Docente
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
RCB	Referenciais Curriculares Básicos
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SE	Superintendência Escolar
SECITECE	Secretaria de Ciências, Tecnologia e Educação Superior
SEDUC	Secretaria da Educação Básica
SEFOR	Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
SEPLAG	Secretaria de Planejamento e Gestão do Estado do Ceará
SPAECE	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
TEO	Tecnologia Empresarial Odebrecht
TESE	Tecnologia Empresarial Socioeducacional
TVET	<i>Technical and Vocational Skills Training</i> (Capacitação Técnica e Profissional)
UNASUL	União das Nações Sul-americanas
USAID	<i>United States Agency for International Development</i> (Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	APROXIMAÇÃO DO OBJETO: PROCESSUALIDADE HISTÓRICA DA RELAÇÃO SUJEITO-OBJETO DA INVESTIGAÇÃO.....	18
2.1	O CONTEXTO VIVIDO PELO SUJEITO DA INVESTIGAÇÃO E A PROBLEMATIZAÇÃO DA REALIDADE.....	18
2.2	CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE E RESPONSABILIZAÇÃO:.....	34
3	A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E OS DESDOBRAMENTOS PARA O COMPLEXO DA EDUCAÇÃO: ELEMENTOS NECESSÁRIOS.....	48
3.1	O CAPITAL COMO MÁQUINA DE REPRODUÇÃO DE CRISES.....	48
3.2	CRISE E EDUCAÇÃO PÚBLICA ESCOLAR: REFORMA DO ESTADO, EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE E RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE	6
4	A REIFICAÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS E O CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE.....	73
4.1	REIFICAÇÃO E MUNDO DA MERCADORIA: FUNDAMENTOS.....	73
4.2	RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE COMO EXPRESSÃO FENOMÊNICA DA REIFICAÇÃO.....	91
5	REFINAMENTO DA POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE: AS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO ILUSTRAÇÃO.....	108
5.1	ESPECIFICIDADES DO CONTROLE SISTÊMICO NAS EEPs.....	
5.2	RESPONSABILIZAÇÃO COMO APROPRIAÇÃO DA SUBJETIVIDADE: OS PARÂMETROS DA TECNOLOGIA EMPRESARIAL SÓCIOEDUCACIONAL (TESE).....	125
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	14
	REFERÊNCIAS.....	153
	APÊNDICES.....	166
	APÊNDICE A - QUADRO 1 LEVANTAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES - PORTAL CAPES - DESCRITORES: EDUCAÇÃO/RESPONSABILIZAÇÃO.....	167
	APÊNDICE B - QUADRO 2- EXECUÇÃO ORÇAMENTÁRIA SPAECE.....	171
	APÊNDICE C - QUADRO 3- DEMANDAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	

TECNOLÓGICA APONTADAS NAS OFICINAS DE ELABORAÇÃO DO PPA PARTICIPATIVO PARA GESTÃO 2016-2019.	172
APÊNDICE D - QUADRO 4 – RESUMO DO PPA 2016-2019 – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	174
APÊNDICE E – QUADRO 5 – LEI ORÇAMENTÁRIA ANUAL – LOA 2017 - PROGRAMA DE EXECUÇÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (CEARÁ-PPA 2016-2019-LOA-V1, P. 184)	174
APÊNDICE F - QUADRO 6 – MATRÍCULA ENSINO MÉDIO CEARÁ – ESCOLAS ESTADUAIS 2008 – 2015.....	178

1 INTRODUÇÃO¹

A presente comunicação investiga os principais mecanismos de controle do trabalho docente desenvolvidos nas Escolas Públicas Estaduais do Ceará, ao longo das últimas três décadas, direcionados à obtenção dos resultados educacionais adequados aos interesses do Capital. Denominamos o conjunto articulado desses mecanismos de Política de Responsabilização Docente, doravante identificada como PRD. O refinamento desses mecanismos conduziu a pesquisa para as estratégias aplicadas de forma mais sistemáticas e aperfeiçoadas à rotina das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) do Ceará.

A análise da PRD revela a totalidade fetichizada da sociedade produtora de mercadorias, uma vez que no exercício de aproximação do objeto, encontramos mediações e determinações capazes de demonstrar a relação fenômeno-totalidade. Isso é possível porque a abstração se faz ancorada no processo concreto de reprodução da sociabilidade capitalista, recuando até a sua gênese: a apropriação privada da riqueza produzida socialmente pelo trabalhador pela propriedade privada dos meios de produção. Ao longo da trajetória necessária à descoberta dessa gênese e à recomposição da totalidade, encontramos a Reificação como instrumento categorial que se constituiu no percurso investigativo e iluminou caminho de volta, elevando a compreensão da PRD, como momento fenomênico da relação essência-aparência, indispensável à leitura ontológica do objeto.

A exposição inicia-se com a Seção ‘Aproximação do objeto: processualidade histórica da relação sujeito-objeto da investigação’ que reproduziu os caminhos que levaram ao surgimento do problema a ser investigado, recuperando brevemente o percurso da experiência docente, que nos levou ao desejo de compreender as contradições implicadas no processo de enfrentamento, submissão ou adesão às imposições e tendências do modo de produção capitalista no âmbito da educação escolar pública. Esse percurso é importante para situar o leitor em um método de pesquisa que exige a capacidade de investigar o Real em seu movimento, o método onto-histórico. A organização das memórias apresentadas em toda a pesquisa, destacadas como concreto imediato, representa o esforço em alcançar a unidade dialética entre subjetividade-objetividade e busca, pela processualidade histórica, a delimitação do espaço de observação sem perder a percepção da totalidade. As demandas

¹ Pesquisa realizada em articulação com as atividades do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação, Estética e Sociedade (GPTRESS) que, por sua vez, é articulado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará.

teórico-práticas da luta pelo espaço formativo da escola são descritas de forma mais concentrada nesse momento, apresentando diversas estratégias desenvolvidas pelo Poder Público para desenvolver a PRD.

É também extraída do concreto imediato, a formulação do problema que se desenvolveu junto à apreensão provisória de algumas categorias que surgiram nos embates vivenciados, culminando com a descoberta da Reificação, definidora de nossa questão fundamental, que se trata, de fato, de uma hipótese de trabalho: Como a intensificação do controle do trabalho dos professores, materializada pelo o que chamamos de PRD, expressa o processo de Reificação das relações sociais, resultando em sujeitos menos mobilizados e com menor capacidade de construção de alternativas emancipadoras?

Para a contextualização das categorias de análise, recuperamos na Seção ‘A crise estrutural do capital e os desdobramentos para o complexo da educação: elementos necessários’, algumas características e desdobramentos históricos do estágio atual do Capital, conforme os pressupostos de Mészáros (2011a, 2011b). Consideramos essa discussão como diretamente relacionada ao aprofundamento dos processos reificadores e, por isso, à maior visibilidade das estratégias e implicações da Responsabilização dos professores. Nesse ponto do percurso, apoiados principalmente por Marx (2001, 2002, 2005, 2007, 2008, 2010), Lukács (2003, 2013), Netto (1981, 2011, 2012) aprofundamos na Seção ‘A Reificação das relações sociais e o controle do trabalho docente’, a estrutura categorial da Reificação, seus elementos constitutivos, sua gênese, seu caráter de reprodução social, sua capacidade de controlar todo o metabolismo social, e por fim, sua expressão fenomênica na PRD, como controle do trabalho docente, buscando realizar o movimento do abstrato (apreensão caótica e fragmentada da realidade) ao concreto pensado (a realidade apreendida em suas múltiplas determinações).

Também articulado à base teórica, apresentamos na Seção ‘Refinamento da Política de Responsabilização Docente: as escolas estaduais de educação profissional’ a especificidade da PRD nas referidas escolas. A delimitação se deu considerando três características específicas que, em nosso entendimento, favorecem a visibilidade das estratégias e processos de responsabilização:

1ª. As EEEPs nascem com o objetivo primordial e notório de preparar o aluno para o ingresso no Mercado de Trabalho, com currículos construídos em articulação com as empresas, demonstrando a intervenção cada vez mais direta do capital;

2ª. A Gestão escolar dessas unidades é orientada a seguir as premissas da Gestão Empresarial, formalizada no documento Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE): um manual operacional elaborado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), organização social vinculada à Empresa Odebrecht², cuja aplicabilidade se expressa de forma explícita na gratificação de desempenho diferenciado dessas escolas.

3ª. O desenvolvimento da Rede de EEEPs é monitorado de forma mais meticulosa, mediante os indicadores do Plano Plurianual (PPA), compondo um Programa de Governo específico. Além disso, também é monitorado pelos indicadores do Programa para Resultados do Banco Mundial (PFOR/BIRD), Acordo de Empréstimo em plena execução.

O desenvolvimento da investigação buscou confirmar ou refutar a hipótese de trabalho. Para tanto, foram estabelecidos os seguintes objetivos:

Objetivo geral: Conhecer a estrutura e o desenvolvimento da Política de Responsabilização Docente nas EEEPs, identificando suas determinações, mediações e contradições como constitutivas do processo de Reificação das relações sociais, no contexto da crise estrutural do capital.

Como forma de atendimento ao objetivo traçado, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar os mecanismos de responsabilização dos professores pelos resultados educacionais nas EEEPs como estratégia de controle do trabalho docente;
- b) Categorizar a Política de Responsabilização Docente, identificando sua estrutura e formas de desenvolvimento no espaço das EEEPs;

²A Odebrecht é uma das empresas (de fato, é uma organização empresarial) envolvidas nos “escândalos de corrupção” investigadas pela Polícia Federal, com ampla cobertura midiática (a mídia do capital): a famosa Operação Lava jato. Publicizada desde 2014 e, supostamente, sem previsão de finalização. Considerando que essa comunicação se inspira no pensamento marxiano, é preciso destacar que a palavra ‘escândalo’ é adequada somente como manipulação ideológica, já que sugere que os casos revelados de corrupção seriam fatos excepcionais e contra as regras morais de uma sociedade de classe. Pensar em uma moral capitalista oposta às essas práticas, não corresponde aos seus mecanismos de reprodução. Corrupção enquanto apropriação privada do recurso público (um tipo de transferência de mais valia e de mais uma forma de expropriação do trabalho) compõe a lógica mesma do capital. No âmbito específico da política e do direito, os ‘escândalos de corrupção’ tem impactos concretos na concorrência entre os capitais, em especial, no controle do capitalismo periférico. Em um breve artigo, Penna (2015) critica as análises do economista americano Robert Klitgaard, considerado pelos capitalistas, uma das maiores autoridades em corrupção. Este “especialista” aponta a corrupção como o maior obstáculo ao desenvolvimento dos países pobres. Já a corrupção dos países desenvolvidos é minimizada e factualizada. Apesar da ideologização evidente, Penna destaca uma relação interessante: todos os elementos apontados pelo economista estadunidense como fatores estimuladores da corrupção são intrínsecos ao desenvolvimento do capitalismo monopolista atual e discorre sobre esses elementos. Disponível em: <<http://www.marxismo.org.br/content/corruptcao-capitalismo-e-democracia-burguesa>>. Acesso em: 2 fev. 2017.

- c) Relacionar a Responsabilização Docente ao processo de Reificação das relações sociais, no contexto da crise estrutural do capital;

Para a apropriação do objeto, em respeito à sua natureza e modo de manifestação, desenvolvemos uma pesquisa teórico-bibliográfica e documental, norteadas pelos pesquisadores já mencionados. E, para tornar visível o invisível (GHEDIN, 2008, p. 74), nos apoiamos na análise de documentos institucionais relacionados aos elementos destacados nos objetivos, em especial, o texto do modelo de gestão das EEEP, a Tecnologia empresarial socioeducacional (TESE), o Plano Plurianual do Governo do Estado do Ceará (PPA) nos exercícios 2012-2015 e 2016-2019 e o relatório de avaliação dos indicadores de resultados do Acordo de Empréstimo “Programa para Resultados” do Banco Mundial (PFOR/BIRD). Concomitante a todo o processo de investigação, buscamos não perder de vista as premissas do Método onto-histórico, que relembramos a seguir.

A primeira premissa considera o objeto como parte do Real, sempre dinâmico e sempre inserido em uma totalidade. O recorte do objeto, portanto, não pode se desvincular do todo que lhe dá sentido (NETTO, 2011) e precisa ser investigado em sua estrutura de complexo social formado por múltiplas determinações, mediante um processo gradativo de aproximação. Para tanto, perguntamos ao objeto quem, ou o quê, determina sua existência, seu movimento, por meio de questionamentos sucessivos que demonstram as relações reveladoras da sua função social, suas legalidades e o seu desenvolvimento. Nessa direção, buscou-se destacar mais algumas premissas onto-históricas resultantes do esforço incansável em compreender a lógica da sociedade atual, a lógica do capital (LENIN *apud* NETTO, 2011): a segunda premissa é a historicidade da existência humana, daí a necessidade em fazer uma reconstrução histórica das estratégias da PRD nas escolas estaduais cearenses. As proposições desenvolvidas atualmente nas escolas não nasceram exclusivamente dos desejos e vontades dos gestores educacionais, existindo uma autoria social e histórica mais ampla, menos consciente e menos imediata. Pelos limites desse trabalho, recuaremos somente aos anos noventa do século passado com a Reforma Educacional promovida no Ceará.

Outra premissa é a ideia de totalidade que se manifesta no conjunto da crítica marxiana à Sociedade Burguesa, crítica essa que, em décadas de estudos, descobriu os fundamentos e condicionamentos dessa forma social, reconstruídos teoricamente no seu devir, pois a percepção empírica, mesmo sendo muito importante no processo, não é suficiente para perceber o conjunto das relações sociais que gera o movimento do objeto e suas contradições. Somente nossa capacidade de abstração, associada à coisidade, consegue revelar o Real

enquanto conjunto de processos articulados entre si. Nesse sentido, a teoria não pode ser dissociada do método, pois a teoria é o seu produto, a própria reconstrução do Real, de forma organizada e inteligível (NETTO, 2011), recompondo a totalidade social. Após a conclusão da análise do movimento de representações fragmentadas e aparentemente caóticas da realidade, precisamos fazer o caminho do retorno, onde poderemos recompor o concreto, mas agora um concreto pensado, organizado em uma totalidade rica de determinações (NETTO, 2011; KOSIK, 1969).

Para essa comunicação os documentos são importantes, mas a investigação não começa neles; eles servem para fazer o caminho de volta, para materializar um concreto pensado, pois a apreensão da realidade se dá por movimentos de longo prazo, e vários elementos vão surgindo desde o ponto de partida no concreto imediato, na vida social. O documento só passa a fazer sentido, quando já conhecemos algumas determinações da realidade reveladoras do documento enquanto mediação. O processo de apropriação do objeto é gradativo e difuso, até que encontremos pistas de sua gênese e de seu lugar na totalidade. Kosik (1969, p. 23) resume esse esforço da dialética do conhecimento afirmando que “... o homem, para conhecer as coisas em si, deve primeiro transformá-las em coisas para si, [...] submetê-las à práxis”.

A experiência imediata é, portanto, fundamental para a compreensão da realidade, mas não é suficiente, porque o objeto é apenas uma expressão fenomênica da totalidade, e é a categoria de análise que nos ajuda a recompor essa relação. É o instrumento categorial que, pela capacidade de sintetizar o real nas múltiplas determinações, de captar a especificidade histórica da forma social capitalista, consegue uma aproximação com a totalidade. Nesse sentido, conduzimos a investigação em um patamar de compreensão que, acreditamos, preserva a unidade dialética de essência-aparência. Ou seja, compreender a PRD como forma fenomênica do processo de Reificação, como concreto pensado.

Lembramos que os limites objetivos de uma dissertação de mestrado não favorece um processo de investigação muito distinto da forma da exposição. A necessária relação investigação-exposição, unidade dialética entre o Real (Ser) e a lógica (pensamento) diferencia a longa, incerta e dinâmica busca pela apropriação da realidade social, da apresentação dos resultados encontrados, que seria a exposição. Esta última, conforme Netto (2011) já seria a própria construção teórica. Mas ambicionamos apenas algumas reflexões iniciais. Nesse sentido, apresentamos o caminho resumido de uma viagem com data muito breve para terminar.

2 APROXIMAÇÃO DO OBJETO: PROCESSUALIDADE HISTÓRICA DA RELAÇÃO SUJEITO-OBJETO DA INVESTIGAÇÃO

2.1 O CONTEXTO VIVIDO PELO SUJEITO DA INVESTIGAÇÃO E A PROBLEMATIZAÇÃO DA REALIDADE

A apreensão do Real é, antes de tudo, um exercício de historicização do fenômeno com o qual nos deparamos, buscando compreender sua gênese, suas relações e o seu devir. O objeto de investigação surge desse processo de conhecimento. O movimento do abstrato ao concreto não é uma linearidade, mas uma espiral que se amplia a medida que o concreto se enriquece com novas determinações. Esse é o cenário que nos impele a começar pelo contexto histórico vivido pelo sujeito da investigação.

Considerando uma trajetória profissional vivida nas escolas públicas estaduais em Fortaleza, iniciada em 1993, e a participação em alguns embates que confrontaram o desejo de uma educação emancipadora contra projetos institucionais que caminhavam no sentido oposto, encontramos algo muito perturbador: no processo de resistência às estratégias de controle do Estado e na luta para a construção de uma educação voltada para a apropriação crítica da realidade, os maiores obstáculos estavam na dificuldade de associação e mobilização dos próprios docentes, elementos fundamentais para o ensaio de mudanças consequentes na direção do projeto educativo, que conforme se acreditava, formaria um sujeito histórico mais consciente de sua capacidade de transformação da realidade.

A despeito dos discursos inflamados, o que unia os professores, efetivamente, era a necessidade do aumento salarial, entre outras bandeiras justas, mas decididamente limitadas às demandas corporativas imediatas. Diante disso, começamos a refletir sobre essa dificuldade. Iniciamos com o próprio objetivo das tentativas de mobilização. Educação emancipadora conseguia se apresentar como pauta? Não. Surgia apenas como adereço argumentativo nos documentos entregues ao Estado ou à população. Vamos ver essa questão mais de perto.

Educação emancipadora para nós, nesse período, era basicamente formar um sujeito capaz de associação com os seus iguais para se defender do Estado que só reconhecia o direito do patrão, o que parece pouco frente à tarefa de superação do capital. Nos dias atuais, entretanto, a palavra “emancipação”, mesmo nesses limites, praticamente não aparece mais nos momentos de formação docente, institucional ou sindical. A rotina das escolas públicas

encontra-se cada vez mais restrita à centralidade dos indicadores educacionais e dos projetos pedagógicos definidos por institutos vinculados aos grandes conglomerados empresariais. O já precário exercício docente de formação da consciência crítica esvazia-se e reduz-se de forma sem precedentes.

Mesmo considerando os limites do projeto de educação emancipadora que perseguíamos, não conseguimos sequer desenvolver os debates necessários à estruturação de um trabalho docente que favorecesse, ainda que precariamente, a formação de pessoas capazes de enxergar alternativas revolucionárias. E começamos a prestar atenção em alguns aspectos do problema. Mesmo sem conhecer ainda a 3ª tese sobre Feuerbach, na qual Marx e Engels (2007, p. 533) lembram que “[...] o próprio educador tem que ser educado”; já percebíamos que não seria possível desenvolver o pensamento crítico dos estudantes, sem antes, ou concomitante, desenvolvê-lo em nós mesmos, já como exercício de associação. Novamente, fracassamos. Os docentes, em sua maioria, não apresentavam motivações críticas-propositivas, e, portanto, não se constituíam como fomentadores delas. Tampouco, viam importância em associação para qualquer outra atividade que não fosse a luta salarial. As divergências eram tantas, e a incapacidade de construir o consenso maior ainda, que a decisão, em geral, chegava frequentemente à mesma finalização: imobilismo e silêncio, exceto para as questões funcionais já destacadas. Após cada tentativa, voltava-se para as salas de aula, para as centenas de alunos cujas necessidades não se podiam atender; para o currículo fragmentado e sem sentido; para as atividades avaliativas mecanicistas, positivistas, classificatórias e excludentes; para as paradoxais reclamações diárias sobre as condições de trabalho; para uma escola desconectada de seu contexto social. Esclarecemos que, nesse momento, nosso objetivo não é discutir sobre a emancipação, mas acompanhar o percurso prático-teórico docente que nos levou ao empobrecimento e à coisificação desse sujeito. Para aprofundar a discussão sobre os limites da emancipação na sociedade burguesa, recomendamos a leitura de Rangel (2016), Rossi (2016) e Tonet (2013).

Diante dessa realidade imediata, surgiu a primeira questão, frágil e abstrata: que fatores dificultavam práticas docentes que confrontassem condições insatisfatórias de trabalho, para além das necessidades salariais? De pronto, podemos afirmar que não é razoável supor que um ser humano decida, peremptoriamente, pela manutenção de um cotidiano irracional, desestimulante. A resposta imediata era, portanto, a Alienação. Nesse momento, nossa compreensão de Alienação estava reduzida ao simplório antagonismo

alienados versus conscientes, pensamento muito emblemático do movimento sindical e político partidário até hoje.

A categoria Alienação surge, aqui, apenas para demonstrar a processualidade histórica, sem pretensões de análise categorial em si³. Importa o esforço empreendido pelo sujeito para a compreensão do Real, tateando na escuridão, com poucos instrumentos teóricos, mergulhado em sua luta cotidiana pela sobrevivência. Nesse sentido, podemos dizer que, por mais aligeirada que seja a análise desse percurso histórico, ela constitui o concreto imediato, aparente, reveladora de algum elemento do movimento do Real, e que está sempre presente em cada circuito da movimentação do abstrato ao concreto. Conforme nos ensina Lessa (1999), isso é possível, porque sujeito e objeto não são idênticos. O desdobramento dessa condição, por sua vez, demonstra que o desconhecido, pela sua objetividade, pode ser conhecido, por meio do desenvolvimento (também histórico) das ferramentas (abstrações) necessárias ao desvelamento do Real. Abstração, aqui, não é construída descolada da realidade (objetividade), mas refere-se à dimensão da totalidade, que só pode ser recomposta na forma abstrata, o que não nega sua dimensão concreta, pois esta é o conjunto das relações sociais. As abstrações só conseguem reproduzir o Real considerando o desenvolvimento histórico como pressuposto. Além das ferramentas (abstrações), é preciso também que haja a necessidade objetiva desse desvelamento, que também se constrói historicamente. Nesse sentido, a presente investigação busca apresentar esses movimentos aproximativos em direção ao fenômeno estudado, em busca de sua gênese e sua relação com a totalidade.

Retomando o conceito precário de Alienação entendido até aqui, o confronto com a realidade rapidamente demonstrou seu limite, uma vez que, os supostos “conscientes” também reproduziam as irracionalidades que diziam combater. Além disso, a separação entre supostos conscientes e alienados prejudicava muito o diálogo, a associação e a construção do conhecimento necessário à formulação das alternativas. Essa compreensão equivocada do processo de Alienação acabou por tratar relações sociais complexas de forma maniqueísta, polarizada, não contributiva para alavancar um projeto de educação que se pretendia transformador; também não atendia ao desafio que a realidade demandava, e nossa questão inicial precisou buscar outra resposta. E aperfeiçoamos um pouco mais nossa questão: que

³ Entendemos que toda a obra marxiana destaca a categoria Alienação, objeto permanente de debate entre os marxistas, não sendo possível nessa comunicação, aprofundar essa discussão. Mas como direcionamento didático recomenda-se a leitura de Marx (2010 e 2002). A primeira obra apresenta sua análise inicial do trabalho estranhado (obra de juventude) e na segunda, sua análise mais concreta, com maior riqueza de determinações, que é o fetichismo da mercadoria. Para inserção nas controvérsias, recomendamos Netto (1981), Lima (2014) e Lukács (2013), neste último ver especificamente o capítulo do estranhamento.

forças condicionavam a negativa sistemática dos docentes para a proposição de alternativas de enfrentamento da realidade? Nos momentos de reflexão grupal, surgiram até ingênuas alegações sobre falta de tempo e cansaço. Para o fator tempo, percebia-se facilmente que este elemento não era bem aproveitado. Nos chamados *tempos coletivos* de planejamento e estudo, a fuga dos debates considerados mais teóricos era a regra, e o *tempo* era ocupado com discussões menores, como a proibição de roupas curtas nas dependências da escola ou preparação de festinhas. Quanto ao fator cansaço, estranhamente não era percebida pela maioria dos colegas a relação entre o consumo mecânico do tempo e o próprio esgotamento de energia do professor, desvinculado da sua razão de ser, ou seja, o sentido teórico-político-pedagógico da atividade docente. A manutenção do termo “político-pedagógico” se justifica por oposição ao esvaziamento da dimensão política dos discursos neotecnicistas atuais, cada vez mais explícitos no ambiente escolar. Em tempos de projetos legislativos como a “Escola Sem Partido”⁴, a discussão sobre a dimensão política do trabalho pedagógico feito no pós-Golpe de 1964, mesmo que em parâmetros apenas progressistas, parece ainda muito necessária.

Dos episódios contínuos e articulados de negação docente para discutir alternativas emancipadoras, e do conceito empobrecido de alienação, surgiu nova resposta possível para a nossa questão: o conservadorismo docente seria resultando de limitações ideológicas? Ideologia compreendida como conceito “crítico-negativo”. Novos elementos precisam ser considerados. Existe um grande debate sobre o conceito exclusivamente crítico-negativo de ideologia, presente, de longa data, na tradição marxista, em oposição ao trato ontológico dado por Lukács (2013). O pensador húngaro eleva o seu espectro muito além da dimensão de falsa consciência,⁵ embora esta seja uma de suas manifestações. Para os limites e o contexto dessa investigação, considerando que busca os elementos de coisificação do ser social, ficaremos com o conceito crítico-negativo desenvolvido por Marx (2007, p. 47) na *Ideologia Alemã*; e destacamos uma passagem emblemática:

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

⁴ Projeto de Lei nº 193 em tramitação no Senado, de autoria do Senador Magno Malta, que propõe no seu artigo 2º a “neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado”. Essa “neutralidade” está definida nas proibições previstas no artigo 5º. E a responsabilidade do descumprimento da regra será julgada pelo Ministério Público, conforme parágrafo único do artigo 8º, criando um dispositivo de criminalização da consciência crítica, caso haja aprovação do PL.

⁵ Para compreender a abordagem ontológica da ideologia compreendida por Lukács recomendamos Chasin (1988), Costa (2007), Vaisman (2010), entre outros autores.

espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios da produção material dispõe também dos meios da produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos, aproximadamente ao mesmo tempo, os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios da produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação.

Nosso entendimento, em conformidade com essa obra, é que todas as ideias propaladas pelos capitalistas e seus ideólogos estão, sem exceção, a serviço da dominação e reprodução do capital. A superação dessa reprodução passa pelo necessário desvelamento da sua gênese, ou seja, em consonância com a Teoria Social capaz de revelar as relações estranhadas de produção. As ideias que não estão a serviço da dominação não conseguem se disseminar de forma universal e não são, portanto, ideologias. Embora não seja o objetivo dessa pesquisa ingressar nesse debate, compreendemos que há no pensamento marxiano uma oposição entre ideologia e teoria, que não se confunde com ciência burguesa, pois esta não alcança a dimensão da totalidade. E nos parece que, para Marx, Teoria é justamente o esforço de apreensão do Real necessário ao enfrentamento da ideologia. Assim, não faz nenhum sentido pensar em ideologia da classe trabalhadora. O conhecimento autêntico do mundo, a recomposição da totalidade social que precisa ser apropriada para viabilizar a emancipação já é a própria Teoria Social, dissolvedora das ideologias. Buscamos respaldo, ainda, na percepção do Prof. José Paulo Netto que, em palestra⁶, sugere que Lukács ampliou o conceito marxiano de ideologia.

A despeito da complexidade da categoria Ideologia, no léxico do movimento de professores e das práticas docentes no cotidiano das escolas, essa percepção crítica-negativa estava restrita à compreensão de ideologia como manipulação intencional das gestões governamentais. Via-se apenas a imediaticidade e a personificação do arbítrio dos governantes, com nome e rosto. Lutava-se segundo essas personificações, mas não havia disposição para uma análise teórica-metodológica mais efetiva. No contexto a que nos referimos, entendíamos que essa aversão ao debate se tratava da experiência herdada da truculência explícita do chamado Regime Militar, ainda muito viva naqueles dias. O debate, por longo e doloroso período, foi visto como “prática subversiva” efetivamente criminalizada. Em nossos dias, ainda é visto como desestabilizador. Contudo, uma parte significativa dos professores era composta de recém-graduados ou graduandos, oriundos do primeiro concurso

⁶ Palestra Ideologia e política no último Lukács. I Curso Livre Lukács. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jWCjQVptv7w>>. Acesso em: 28 set. 2016.

público pós-64⁷ para a educação básica e o tema da democracia estava muito presente nas falas, o debate era um conceito positivo, pelo menos no âmbito do discurso, uma contradição teórico-prática importante. O retorno ao pensamento de Paulo Freire, por exemplo, nos primeiros anos da “redemocratização” estava em pleno processo de resgate, como se fosse uma máquina do tempo em busca de recuperar o que fora tirado. Freire era o símbolo daquele entusiasmo imediato. A palavra “diálogo” tinha um sentido quase mágico e compunha a crença de que o debate abriria as possibilidades para a formação das consciências. Além do ambiente acadêmico, os conteúdos formativos institucionais também expressavam esse entusiasmo e convocavam os professores das escolas públicas a superarem a “educação bancária” denunciada por Freire (2007). Aqui cabe lembrar que mesmo considerando os limites das chamadas teorias não-críticas apresentados por Saviani (2012), é interessante observar a filtragem cuidadosa feita pelos ambientes formativos institucionais na disseminação das ideias progressistas. Ao invés de usarem os textos originais dos autores, partiam sempre de material reelaborado, selecionando apenas fragmentos. Estes, ainda assim, em comparação com os materiais utilizados hoje, preservavam o espírito dos textos progressistas. Uma relíquia desse tempo, início dos anos 1990, é a coleção *Raízes e Asas*, (CENTRO DE PESQUISAS PARA EDUCAÇÃO E CULTURA - CENPEC, s.d., p. 21) material institucional elaborado pelo referido centro, organismo vinculado ao Banco Itaú, que ainda tratava a escola como espaço de compreensão (raízes) e transformação (asas) da realidade social. Evidência do esvaziamento teórico do *progressismo* de ontem, substituído pelos manuais de avaliação de hoje.

Sinal dos tempos?

O processo de estranhamento é intenso, mas silencioso.

Queremos destacar com o relato, a característica do ambiente educacional público, duas décadas atrás, que era, inegavelmente, mais favorável ao debate e à busca de alternativas à educação escolar tecnicista herdada da ditadura, mesmo que não fossem alternativas

⁷ A expressão “pós-64” refere-se ao regime político instalado no Brasil após o fim do Golpe de Estado que depôs o Presidente João Goulart e perdurou oficialmente por 21 anos, considerando que em 1985 se encerra o ciclo de presidentes militares. Foi uma realização conjunta de *militares* (controle coercitivo da força de trabalho e dos movimentos de resistência), *empresários* (financiamento/orquestração e principal beneficiário com a exploração livre da força de trabalho e extermínio das organizações de trabalhadores) e *segmentos médios da sociedade civil* (legitimação), daí se destacar hoje que foi um golpe militar-empresarial-civil. Recomendamos consulta ao relatório da comissão da verdade do Estado de São Paulo que identificou mensalidades pagas por 125 empresas paulistas aos gestores da repressão. Disponível em: <http://verdadeaberta.org/relatorio/tomo-i/downloads/I_Tomo_Parte_1_O-financiamento-da-repressao.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2017.

emancipatórias em seu sentido pleno. Apesar desses espaços abertos, não aproveitamos a oportunidade histórica de rever nossas práticas reprodutivistas e não fomos além de discursos prontos. Em termos comparativos, naquele momento histórico, as pedagogias progressistas representavam um avanço enorme em uma rotina escolar que tinha o Telensino como o mediador da relação professor-aluno. Convém lembrar que o Telensino foi implantado em 1974 e constituiu-se de aulas para alunos de 5ª a 8ª séries veiculadas pela TV Educativa em todo o Ceará. Os alunos assistiam às aulas na escola com o acompanhamento de um orientador de aprendizagem (O.A.), um professor polivalente que “orientava” todas as disciplinas. Após a emissão, deveria “tirar as dúvidas” dos alunos, apoiá-los nas atividades propostas no material padronizado (manuais com conteúdos resumidos) e fazer “a correção”, cumprindo rigorosamente os horários estabelecidos. Se o tempo entre uma emissão e outra não fosse suficiente para as atividades ou uma aula estivesse excepcionalmente interessante, teria que ser interrompida para assistir a próxima aula a ser exibida. O docente tinha ainda que se desdobrar para conhecer todas as áreas do conhecimento, sem sucesso, resultando em aulas paupérrimas e constrangedoras; percepção captada por Farias (1999, p. 68-69), uma vez que o professor era destituído de seu principal instrumento de trabalho que é o domínio do conteúdo, e completamente excluído da elaboração do material e das aulas. O conhecimento e o trabalho docente eram totalmente controlados (tempos, conteúdos, objetivos, etc). Muito longo, o sistema foi reformulado e universalizado no Ceará em 1994, e somente em 1999 surgiram os Professores Orientadores de Aprendizagem (P. O. A) lotados por área de conhecimento; antes não éramos sequer professores. Com o fim da polivalência, a extinção do sistema se deu por asfixia: a falta do material básico (manuais e aparelhos de tv) articulado à lotação de mais professores licenciados e à distribuição dos livros pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para todas as disciplinas (escolhidos pelo docente), estimularam a preparação presencial das aulas e o fim do sistema.

Apesar das brechas criadas com a redemocratização e o ambiente mais favorável ao debate, não conseguimos consolidar o espaço de discussões propositivas dos trabalhadores da educação, e nos perdemos no oceano dos interesses individuais, fortalecendo a aparente “sociedade de indivíduos” tão ilustrativa do pensamento pós-moderno. Individualismo visto como ideologia, consciência social formada pelas relações de dominação, como já explicamos. De fato, a realidade imediata nos levava a perceber apenas indivíduos isolados, onde cada um tentava resolver seus dilemas solitariamente, fadados à insolubilidade.

Nesse ponto, precisamos relatar uma experiência que revelou uma série de contradições importantes para compreender dialeticamente os limites da consciência social docente naquele momento histórico. No final dos anos 1990, houve a tentativa institucional de aplicar avaliações diagnósticas internas, sob o controle da própria escola. Nesse modelo, o processo pedagógico ainda era o centro do problema, mesmo que já alinhados a indicadores de resultados. É importante frisar que os tais resultados eram definidos pela escola. O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) já estava implantado (desde 1992), mas ainda não provocava muita mobilização (era apenas amostral e não havia premiação). Mesmo não levando em conta as condições de trabalho, a proposta de avaliação diagnóstica ainda relacionava a consistência do resultado como intrínseco à consistência do processo. Essa tentativa se deu por meio da implantação do Sistema de Ciclos (1998-2002) que aboliu, em uma perspectiva mais progressista, a atribuição de notas e criou dois referenciais avaliativos qualitativos: Aprendizagem Satisfatória (AS) e Aprendizagem Não-Satisfatória (ANS). O objetivo era instituir uma avaliação integral do aluno, sem classificações, sem rupturas entre as séries, evitando reprovações baseadas somente em avaliações quantitativas, consideradas incapazes de expressar o desenvolvimento do aluno. O professor faria uma avaliação descritiva dos “avanços e dificuldades” dos alunos e prepararia as atividades que ajudariam o estudante a superar as dificuldades. Exigia ainda, o trabalho articulado de todos os professores para atender a dinamicidade do currículo. A continuidade do acompanhamento individual entre as séries, supostamente, acabaria por abolir a reprovação de forma geral, pois cada aluno ao passar de um estágio para o outro teria seu desenvolvimento retomado de onde parou, pois o professor da série anterior passaria seus relatórios para o professor da série seguinte e manteria o contato.

Mesmo ciente que a motivação principal para redução dos indicadores de reprovação fosse, no contexto das reformas educacionais, a problemática do desperdício de recursos, a proposta oportunizava algumas reflexões interessantes sobre currículo e a coisificação de seres humanos, além de favorecer uma associação inédita entre os professores que, em geral, não gostavam (e continuam não gostando) de discutir coletivamente seu trabalho em sala de aula. Mas isso não foi levado em consideração e a reação de professores e alunos foi fortíssima, formando grande movimento para o retorno do “Sistema de Notas”. Muitos até concordavam que a proposta era interessante, mas o importante era o confronto com o governante, aproveitando a energia furiosa da massa social. Ora, a mesma energia podia ter sido canalizada para um confronto mais produtivo, construindo a autonomia

necessária a uma pedagogia problematizadora, como a preconizada por Saviani (2012). Nada disso. O movimento não conseguiu anular a Política, mas criou uma hibridização não autorizada onde as notas de zero a cinco era registradas como ANS e as notas de seis a dez como AS. Não houve, portanto, nenhuma mudança nas práticas avaliativas tradicionais.

O argumento principal para a recusa do sistema AS-ANS pela “comunidade escolar” (nesse momento professores, alunos e suas famílias estão aliados) não foi a falta de condições de efetivar o novo modelo, ou alguma crítica mais elaborada sobre os seus limites e distorções da proposta, apenas o simples apego ao modelo classificatório individual. Para a maioria dos professores e alunos, era impensável alguém acertar todas as questões de uma prova e ter a mesma classificação de quem acertava somente “a média”, já que a descrição do desenvolvimento do aluno, o elemento diferenciador, era considerada inútil. O incômodo com a proposta não passava por uma discussão sobre desvalorização do conhecimento, mas simplesmente registrar a desigualdade entre um indivíduo que supostamente sabe mais que outro, simbolizada pelo registro de um suposto *quantum* de conhecimento fetichizado, a nota, e, principalmente, por uma suposta perda de poder individual do professor, em seu espaço de mando. Expressão das relações sociais coisificadas, onde paradoxalmente, a principal vítima do sistema de notas, o aluno, lutou em defesa de um mecanismo de dominação que contribuía para sua exclusão sistemática da escola, a reprovação. Os sujeitos não propuseram nenhuma alternativa, apenas defenderam o modelo que já conheciam. É a força do condicionamento, do controle, que brutaliza o ser social. Isso diz muito sobre os desafios para conquistar a educação emancipadora. Alguns professores concordavam que a nova política era mais rica que a anterior, mas silenciaram diante da imposição da maioria dos colegas, do comodismo. E os gestores públicos? Também silenciaram e aceitaram a tal hibridização, sem nenhuma repressão, indicando o potencial perigoso que havia na avaliação diagnóstica gerida pela própria escola; os riscos de ser apropriada de outra forma, para além do modelo individualista. Dessa batalha conseguimos apenas diminuir o número de alunos por sala de aula, que de 60 foi reduzido para 45 indivíduos, e nada mais. Imaginemos um confronto da proposta de avaliação diagnóstica com as condições objetivas de trabalho. Revelariam uma enormidade de contradições, pois eram simplesmente incompatíveis. Antes mesmo do final da gestão governamental, a avaliação diagnóstica não era mais prioridade.

O sistema de notas expressa bem o individualismo burguês do professor, uma vez que o faz acreditar na ilusão de autonomia. Com a nota, ele tem o poder total sobre o aluno, não admitindo nenhuma interferência nesse poder, nem mesmo o exercício do consenso

avaliativo com seus colegas. Inúmeros alunos abandonaram a escola, seu acesso ao conhecimento sistematizado, por conta desse poder. O individualismo, enquanto ideologia, também surgiu como possível resposta para nossa indagação, mas a realidade já apontava que era uma explicação muito simplista, mas apenas como ilustração do pensamento pós-moderno que compreende somente a dimensão da aparência e a naturalização das relações burguesas. Nesse sentido, destacamos o pensamento de Norbert Elias (1994). Esse autor, em sua reflexão sobre a relação indivíduo-sociedade, critica a limitada percepção geral de que a sociedade seria apenas o somatório de indivíduos. Apesar do esforço, não enxerga além daquilo que chama de “inerradicável interdependência das funções individuais” (p. 23). Mas tem o mérito de tentar construir uma totalidade da relação indivíduo-sociedade mediada pelo conceito de Rede. O que nos importa aqui é ilustrar a impossibilidade do pensamento burguês em enxergar o ser social. Mesmo buscando superar a ideia de sociedade como coleção de indivíduos, o autor entende que a prioridade continua no indivíduo, embora “em rede” (p. 30). Apesar de não perceber os fundamentos, o autor reconhece que o antagonismo indivíduo-sociedade se dá pela incapacidade da sociedade em realizar o indivíduo. O que o pensamento burguês não permite é a compreensão de que esse antagonismo é uma construção histórica desumanizadora provocada pelas relações de produção, que separaram o produtor do seu produto, impossibilitando a realização do indivíduo em sintonia com o gênero. E essa falta de sintonia estava fortemente presente nas dificuldades de associação e mobilização docente pela elevação da sua própria práxis.

Considerando a atomização individualista em meio àquele ambiente relativamente favorável à associação, pelo menos à associação de ideias, concluímos que a Ideologia era, certamente, elemento importante, mas insuficiente para compreender o desencontro, a desmobilização permanente e a contradição teórico-prática de professores com discursos altamente progressistas que, paradoxalmente, lutaram ferozmente na batalha pelo poder individual em sua sala de aula. Como a necessidade de mudança exigia uma massa crítica considerável, continuamos a busca pela compreensão dessas dificuldades. O isolamento dos indivíduos parecia ser produto de algo mais objetivo do que a imposição dos mecanismos ideológicos disseminados no sistema de ensino. As contradições do movimento contra o AS-ANS, conduziu à reflexão sobre o caráter exclusivamente imediatista de um antagonismo entre os Docentes e o “Estado” e passamos, então, a pensar sobre a experiência concreta e imediata do peso do Estado burguês e a ação política reduzida a esse antagonismo. O conceito de Estado referia-se (e continua assim) somente aos governos, em suas várias

edições (na época, Fora Ciro! Fora Tasso!). Estratégia exaustiva que consumiu boa parte da nossa energia e, a despeito do gigantismo e capilaridade do segmento docente, não trouxe impacto na dimensão político-pedagógico do nosso trabalho, sendo-lhe completamente alheio. O Primeiro limite estava na própria concepção empírica de Estado que não considerava, sequer, os demais sujeitos da estrutura, ou seja, o conjunto articulado do executivo, legislativo, judiciário, elite empresarial, mídia, enfim, a estrutura de comando do capital. Tudo se resumindo na concretude do chefe do executivo. Não havia uma reflexão sobre as funções de dominação dessa forma do Estado burguês e, o mais grave, não havia o autorreconhecimento do professor como agente desse Estado. Nossa consciência social percebia (e continua assim) apenas o autoritarismo de um Estado ironicamente externo aos próprios agentes do Estado. Não se percebia as relações de dominação em nossas próprias práticas docentes. Nesse compasso contraditório de luta, combateu-se diuturnamente o Estado, na forma de um leviatã⁸, mas, em nenhum momento, os docentes se viram como agentes de reprodução e controle a serviço desse mesmo organismo. E essa contradição ainda não foi enfrentada adequadamente. Quantas horas desperdiçadas em praça pública queimando o caixão de papelão do governante do momento, sem proposta alguma, na expectativa de uma comoção social, reproduzindo apenas o alienante individualismo burguês.

Todas as categorias que apareceram nessa trajetória foram importantes para, na práxis, chegar à categoria de análise do nosso objeto, e novos elementos históricos nos ajudariam a realizar o movimento do abstrato ao concreto. Os anos 1990 avançaram e alguns eventos nos reaproximariam da categoria Alienação. O equacionamento do acesso à escola pública de ensino fundamental promovida pelas exigências do “Movimento Educação para Todos”, que apresentaremos na Seção 3, inseriu o processo de supervalorização dos resultados educacionais na rotina das escolas. Inicialmente, o foco se dirigiu aos altos índices de reprovação e houve uma avalanche de produções acadêmicas sobre as práticas avaliativas. Nesse contexto, os professores foram novamente convocados a romper com a cultura de reprovação, mas agora numa vertente mais tecnicista e compatível com a atuação individual de cada docente. Para tanto, intensas e contínuas formações foram oferecidas, direcionadas para a formação do professor fechado entre quatro paredes, restringindo a crítica social e afirmando que o aluno pauperizado poderia aprender da mesma forma que o não pauperizado.

⁸ Leviatã é um monstro marinho citado na Bíblia, Livro de Jó; também usado por Thomas Hobbes (2003) em livro homônimo escrito em 1651, para representar o poder político absoluto.

Para essa nova abordagem, as reprovações eram resultantes apenas da incapacidade técnica do professor. Uma das autoras mais visitadas nos eventos institucionais formativos desse período foi Jussara Hoffmann (2011). Reconhecemos seu mérito em questionar o controle e o autoritarismo exercido pelo professor sobre o aluno por meio da avaliação, mas, infelizmente, fortaleceu o antagonismo docente-discente-gestores, colocando o primeiro em uma posição de vilania intencional, desconsiderando o processo histórico a que o professor foi submetido. A autora sugeria que as condições de existência dos alunos não influenciavam na aprendizagem, ignorando a violência, a miséria imposta à classe trabalhadora e as condições de trabalho do professor, exigindo-lhes que alcançassem os mesmos resultados obtidos pelas escolas privadas, consideradas de excelência. Não defendemos o pensamento que incapacita o filho do trabalhador para a aprendizagem em condições adversas, mentalidade muito presente na escola pública. O que criticamos é a invisibilidade das próprias condições adversas.

O mecanismo de invisibilização das condições sócio econômicas foi tão útil para a posterior universalização das avaliações externas que neutralizou até mesmo ações institucionais que apontavam para a direção oposta. Explicamos: na Gestão Estadual 2007-2010 foi iniciada uma experiência na Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza (SEFOR) que tentou fazer um cruzamento dos resultados de aprendizagem com as condições de vulnerabilidade social, mas por motivos não declarados, não houve continuidade da política e nem mesmo o registro da experiência foi preservado. Podemos inferir que, esse cruzamento de dados revelaria o que não deveria ser revelado, o impacto das relações de produção no acesso ao conhecimento.

As experiências relatadas promoveram o reencontro com a categoria Alienação, agora mais rica de determinações, pois ficou mais evidente a prática docente como útil à reprodução de uma sociabilidade alienada em sua totalidade, superando a compreensão anterior. Além disso, tivemos acesso às formulações teóricas mais aprofundadas que, por sua vez, ajudaram a reconhecer a categoria no fenômeno observado, ou seja, a dissimulação da realidade social que impactava diretamente na formação do ser social, mediada pela escola. A Teoria Social descobriu a gênese da Alienação no antagonismo entre o Capital e o Trabalho (MARX, 2010, p. 80-81.), relação social que sistematicamente fragmenta toda a percepção do Real, transformando-o em algo estranho ao sujeito que historicamente o produz. A categoria Alienação nos levou ao Fetichismo da Mercadoria e à Reificação, que veremos com mais detalhes na Seção 4. Netto (1981, p. 34-35) nos ajudou nessa empreitada demonstrando como as determinações da divisão social do trabalho e da apropriação privada dos meios de

produção produzem a consciência social alienada, mas que esta se autonomiza da causa primeira e consegue se reproduzir incessantemente pela fetichização, o que coloca a Reificação no centro da discussão sobre as dificuldades de superação do capitalismo. Nesse momento da investigação, nosso objetivo não é discutir as controvérsias do debate sobre os vários conceitos de alienação, mas demonstrar o percurso formativo dos docentes em sua luta para a compreensão do Real, redescobrimo um conceito mais rico e complexo, que acreditamos ser a própria Reificação.

Como resultado do processo de Alienação, a cisão dos elementos que compõem o Real nos incapacita de conduzir o processo histórico de forma consciente, como constatamos na fratura entre trabalho escolar e realidade social, cristalizada na prática docente de uma forma geral. Iniciando essa jornada segundo as elucidações de Netto (1981), descobrimos que a repartição produto-produtor e produtores-proprietários, separações fundamentais no complexo do trabalho, atingem outros complexos sociais, como a educação. Nesse complexo, novas cisões são produzidas, separando não só a escola da realidade social, mas o trabalho da educação, o pensar do fazer, o ensinar do aprender, e muitas outras fraturas.

O estudo das cisões é importante por que é a expressão mais tangível do processo de Alienação. Daí, a necessária análise da separação teoria-prática, uma das principais obstruções à emancipação da sociedade burguesa. Esta é resultado do estranhamento universal que separou o produtor da riqueza social (o trabalhador) da sua capacidade humana genérica de decidir sobre o seu processo de trabalho. A unidade dialética do trabalho manifesta na relação teleologia-causalidade (LUKÁCS, 2013) é rompida, alienando o ser social. Despojado da sua capacidade de prévia-ideação, de estabelecer as finalidades de sua atividade, o sujeito apenas executa a intencionalidade estabelecida pela classe que domina os meios de produção. Se o ser social não pode definir os objetivos da sua atividade, e não é proprietário do produto de sua atividade, ele não é sujeito, é meio, é coisa. A separação teoria-prática demonstra como o ser humano se reconhece, e é reconhecido apenas como coisa, como meio de produção, descobrindo a dimensão meramente formal do trabalho livre.

A cisão teoria-prática expressa, antes de tudo, a alienação presente em todas as sociedades de classe. Lembramos que existe uma enorme controvérsia sobre a tradução dos termos marxianos *Entäusserung* e *Entfremdung*, o que provocou interpretações divergentes para o conceito marxiano de Alienação, considerando a necessidade de distinguir as objetivações humanas para a produção da sua existência em qualquer forma social (alienação como exteriorização) e as objetivações que se voltam contra o próprio homem, dominando-o,

impedindo sua realização e seu desenvolvimento como gênero (alienação como estranhamento). Para conhecer alguns elementos desse debate, sugerimos a leitura da Tese de Lima (2014, p. 20-21). Para os limites de nossa comunicação, permanecemos com o termo clássico de Alienação, em seu sentido negativo, concordando com Lessa que pondera os prejuízos em tornar a palavra alienação um conceito positivo em contradição com uma compreensão de negatividade já estabelecida, gerando conflitos desnecessários. Além dessas considerações, o termo também é utilizado por Netto (1981), na obra de base utilizada em nossa investigação.

Delimitando um pouco mais o objeto, podemos analisar a cisão teoria-prática em seu contexto no complexo educativo, no qual a relação Trabalho e Educação, na forma social capitalista, se expressa na separação entre o pensar e o fazer. Considerando a forma específica da Educação Escolar, encontramos contradições manifestas nas práticas docentes que reproduzem a Alienação em seu movimento. Na relação entre Docente e Estado, o professor raramente participa da elaboração de políticas públicas, definidas atualmente em Grupos de trabalho (GTs) nomeados pelos órgãos centrais, com consultorias contratadas, inclusive estrangeiras. Até mesmo para decidir sobre as atividades da própria escola existem complicadores, como o centralismo do gestor, espaços decisórios controlados ou inexistentes e a falta de condições objetivas para trabalhos mais complexos (material adequado e tempo de estudo); temos ainda o desinteresse docente em atividades coletivas, ou simplesmente o esgotamento físico e emocional da jornada de trabalho. Enfim, o trabalho docente reproduz a mesma separação pensar-fazer nascida na cisão capital-trabalho. Uma cisão concreta, objetiva, que transforma o docente em objeto das políticas públicas, pois acaba por ser apenas um meio para executar uma finalidade estabelecida por uma entificação conhecida como “a secretaria de educação”, em referência ao órgão gestor, mas vimos que essa entificação não pode tudo. O fenômeno se expande, e na relação docente-discente, pela separação entre pensar-fazer, reproduz a mesma relação alienada com o aluno, que também se transforma em um meio para realizarmos o produto docente que é a aula. A aula deveria ser uma mediação, mas passa a ser produto, um quantum de trabalho remunerado para conseguir o salário, à revelia das relações estabelecidas. O aluno, por sua vez, também se autoaliena, pois o seu objetivo final é a certificação, que se dá pela nota. Um processo irracional em sua totalidade, mas que se desenvolve conforme de estratégias racionais bem controladas.

Na execução das políticas públicas é possível identificar, ainda, na relação entre Docentes e Estado outra contradição que expõe a cisão pensar-fazer: por décadas, inspirados

no taylorismo/fordismo, as autoridades educacionais estimularam um trabalho docente fragmentado e esvaziado de sentido, em que os professores foram sistematicamente treinados para trabalhar de forma isolada, cada um por si, executando a “grade” de conteúdos programáticos. O currículo era realmente chamado de “grade”. Mesmo quando o professor assumia as disciplinas de forma polivalente (Telensino), as disciplinas eram tratadas de forma isolada. Agora, as novas autoridades convocam o docente a realizar o movimento inverso, e exigem um currículo contextualizado-interdisciplinar-transdisciplinar; já se fala, pasmem, em currículo omnidisciplinar. Estamos convencidos que esses elementos são, de fato, importantes para ajudar a compreender a realidade criticamente, pois representam uma tentativa de recomposição da totalidade. Se o currículo escolar fosse efetivamente integrado com suporte em um contexto, uma problematização concreta, e as disciplinas se articulassem para compreender o problema em suas múltiplas determinações (multidisciplinar), contribuindo para proposições alternativas, ele seria uma atividade emancipatória, conforme preconiza Tonet (2013). Contudo, o desenvolvimento pleno desses elementos não é compatível com as demandas do capital, surgindo apenas uma forma alienada denominada de “projetos didáticos interdisciplinares”. Esses projetos, pela sua ludicidade, festividade, criam, no limite, uma superficial integração sócio-afetiva, sem conseguirem integrar o conhecimento. O mecanismo do projeto didático, em si, já expressa o desenvolvimento fragmentado do currículo, uma vez que aproxima as disciplinas artificialmente, descolando uma temática qualquer que sirva de pretexto para o desenvolvimento de atividades pontuais, vistas como portadoras de valor em si mesmas. O desenvolvimento permanente de projetos didáticos estimula, ao contrário do que promete, o esvaziamento do conteúdo, do conhecimento, ao invés de dar-lhe sentido⁹.

Outra cisão imposta ao complexo educativo, na sua forma escolar, é a separação ensinar-aprender. Para a maioria dos professores, em especial os colegas do ensino médio, ensinar está separado do aprender, ou seja, ensino não implica necessariamente em aprendizagem. Na sua relação desigual com o educando, em geral, o professor atribui a quebra do circuito ensinar-aprender ao aluno (desinteresse, despreparo, atividade laboral etc.). Já para os gestores dos sistemas de ensino, o processo é indissociável, professor só ensinou se o aluno aprendeu e cabe ao profissional, justamente por ser qualificado tecnicamente, a responsabilidade de encontrar caminhos para a efetivação do processo. Considerando o antagonismo da relação docente x gestor, não se avança na discussão, ficando cada um em

⁹ Saviani (2013b) faz uma importante reflexão sobre as implicações do esvaziamento do conteúdo para a relação gênero e indivíduo, nos afastando cada vez mais das possibilidades de elaboração de proposições emancipadoras.

suas trincheiras defensivas. Mas vamos refletir um pouco sobre a dialeticidade dessa questão. O professor separa o ensinar do aprender porque suas condições de trabalho só permitem, de fato, aulas expositivas mecânicas e avaliação superficial da aprendizagem. Essas condições interditam, ou prejudicam seriamente, o acesso ao conhecimento significativo, desmotivando o aluno para aprender. Ao mesmo tempo, o professor pode desistir do educando que tem maiores dificuldades, uma vez que não dispõe de condições objetivas para atender esse aluno em sua individualidade, pois o trabalho escolar na sociedade burguesa é massificado. Essa desistência cumpre a lógica alienadora do capital, é produto dela, mas a consciência docente não percebe a necessidade de superar a cisão e continua sua prática docente inalterada, com poucos eventos de resistência. Quanto aos gestores, compreendem acertadamente que o processo ensinar-aprender é indissociável, mas, ao exigirem a excelência do processo sem as condições mínimas de realização, criam um antagonismo insuperável, pois seu papel de coerção, apartado da realidade que determina o antagonismo, também se apresenta como mecanismo de Alienação.

As cisões apresentadas condenam, mas não de forma inexorável, o ser social à atividade fragmentada, submetendo-o, como coisa, a uma realidade mistificada que passa a ser vista como sujeito da história. Essa inversão nos aproxima de nossa principal categoria de análise, a Reificação, que se constitui um desdobramento da Alienação. Conforme as conclusões de Netto (1981), a Reificação revela a especificidade da Alienação na forma capitalista, mais complexa, mais dissimulada, mais dinâmica, mais capilarizada, apropriando-se de todas as dimensões da vida social. Apreendida por Marx (2002) em sua descoberta do fetichismo da mercadoria, essa categoria é aprofundada por Lukács (2003) e resgatada por Netto (1981), capturando as contradições da sociedade burguesa nos níveis mais empíricos e imediatos, sem perder-se de sua gênese e da totalidade social. A categoria Reificação absorve e enriquece outras categorias que encontramos e abandonamos em nossa jornada de formulação do problema. Demonstra, com mais clareza, a complexificação da forma capitalista, sua versatilidade, sua capacidade de ir além da apropriação privada da produção da riqueza social, se apropriando também da subjetividade por intermédio do controle das experiências humanas mais íntimas. Ao mesmo tempo, as cisões também apontaram para o objeto da investigação. A separação pensar-fazer e ensinar-aprender revelaram estratégias de controle e responsabilização do professor, construídas historicamente, que o aprisionaram em rotinas reificadas, desconexas da realidade social, que delimitaremos melhor na próxima seção.

2.2 CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE E RESPONSABILIZAÇÃO

Como vimos, o fenômeno investigado nos conduziu à categoria Reificação, processo resultante das contradições alienantes produzidas pela forma social capitalista, fundadas no antagonismo capital-trabalho, capaz de adentrar em todas as dimensões da vida social, do qual nenhuma atividade humana escapa. Sua importância se dá, justamente, pela capacidade de revelar com maior clareza a relação dialética entre o complexo do trabalho (estranhado) e os demais complexos sociais que se constituíram a partir dele, mas que não são redutíveis a ele (LUKÁCS, 2013, p. 86), vislumbrando a totalidade social que envolve todos esses complexos. O problema enriquecido pelo movimento abstrato-concreto da categoria nos conduz, por sua vez, para os fenômenos que materializam as relações reificadas que obstam a capacidade de associação crítica do docente. Fazemos mais algumas aproximações.

No contexto da educação escolar burguesa, de pronto, a Reificação se manifesta já no evidente condicionamento do ser social, desde a infância, para a aceitação pacífica da condição de indivíduo inserido em relações de concorrência e exploração, o que já indica controle social. Mas, para tanto, é preciso um contínuo processo de formação dos formadores, e não falamos apenas de cursos ritualísticos de formação, mas de relações sociais cindidas que, de forma objetiva, garantem a reprodução histórica da Reificação. Vimos que a cisão teoria-prática (pensar-fazer e ensinar-aprender) no âmbito da educação escolar, já cumpre a tarefa pelo seu próprio movimento lógico. Por outro lado, como não é possível o desenvolvimento do trabalho docente sem a articulação com a produção do conhecimento, o Estado cria mecanismos de controle dessa atividade imerso em sua fragmentação, fortalecendo o isolamento dos indivíduos, despotencializando a associação de pessoas e a articulação de saberes para outros fins. A forma mais fácil de conseguir isso é estabelecendo resultados a serem atingidos e responsabilizando os sujeitos pelos resultados alcançados, sem mediações com o todo. E assim está sendo feito. Inicialmente, se apresenta como um rol de medidas que tem como principal objetivo controlar o conteúdo ministrado e o fazer pedagógico restringido pelos índices de rendimento dos alunos. É importante observar a transição da coerção truculenta do período ditatorial para a vigilância permanente, o controle racional da produtividade do trabalho, concomitante à apropriação da subjetividade, semelhante ao realizado na indústria. Apropriação que, segundo Alves (2011), alcança as atividades mais afastadas da esfera produtiva. A intensificação do controle da produção chega à educação escolar pública, servindo às necessidades de administração do capital em crise,

como mecanismo privilegiado de reprodução social, análise que faremos na Seção 3. Observem que esse movimento gera uma relação antagônica que não é da essência do trabalho educativo, conforme demonstrou Saviani (2012) em sua clássica diferenciação entre educação e política.

O nível de controle atingido nas últimas duas décadas é considerável e a responsabilização aparece revestida de questões éticas justificadoras do controle. O motivo alegado para o foco nos resultados é a necessidade de priorizar o estudante. Entretanto, o tecnicismo envolvido no processo dilui a humanidade do estudante, e junto com ela, a humanidade do professor. O controle efetivo precisa chegar à unidade mais simples do trabalho docente. Sabemos que a relação docente-discente acontece, por excelência, na aula; esta é a mediação objetiva-subjetiva primordial, onde se mobilizam consciências, conhecimentos, práticas, afetos e poder, completamente articulados à totalidade social. Vamos olhar mais de perto. Podemos ver claramente a coisificação da unidade “aula”. À revelia dos apelos éticos à responsabilização do professor pelo aluno, ambos não conseguem, conscientemente, vivenciar a aula como relação social autêntica. A educação burguesa não permite isso. A aula se apresenta, na sua forma factual, como quantidade de tempo cumprido, semelhante ao trabalho abstrato. Nesse sentido, como já o dissemos, a aula é um produto, uma objetivação do tempo gasto nessa atividade. Ao mesmo tempo, o aluno deve ser o receptáculo de determinados conhecimentos que serão avaliados, constituindo a aprendizagem também como coisa. A relação professor-aluno se desenvolve, então, mediada por essa relação reificada. E mesmo que a intencionalidade do docente queira ir além desse limite, a própria estrutura da aula lhe impõe uma rotina de repasse de conteúdos difícil de escapar. Essa condição é mais facilmente observável na rotina dos professores do ensino médio: é humanamente impossível que um professor com jornada tripla com doze a quinze aulas diárias, em duas ou mais escolas diferentes, consiga transformar os 60 minutos de cada aula em um momento de formação significativa que favoreça a apropriação crítica e criativa da realidade. Caso consideremos um professor das ciências humanas, com carga horária mais fragmentada ainda, com dezenas de turmas, as condições reificadas chegam a limites inacreditáveis de esgotamento de energia física e emocional.

Das condições objetivas elencadas, resulta uma relação em que o professor também é coisificado, valendo apenas pelo cumprimento do tempo de aula, com poucas chances de ir além da mera instrumentalização. Até mesmo essa instrumentalização é difícil de alcançar, o que legitima a necessidade de intensificação do controle, ou seja, o docente não

consegue, por exemplo, desenvolver em seus alunos habilidades leitoras básicas, e assim, o órgão gestor justifica sua intervenção para controlar o trabalho docente. O aluno, por sua vez, tem sua humanidade reduzida às habilidades instrumentais que ficarão à disposição das demandas empresariais, quando assim o quiserem. O aluno, no ambiente escolar, só reconhece seu próprio valor referenciado pela nota, da aprovação, e se submete. Assim, configura-se uma autocoisificação. A aprendizagem, no sentido pleno, como produção do novo, de novas alternativas (pensando em Lukács) ou como conexão com a generidade (pensando em Saviani), não tem como se desenvolver nessa estrutura, pois necessitaria de uma relação sujeito-sujeito, autêntica, enquanto totalidade. A aprendizagem para a consciência social burguesa aprisiona-se em um perfil direcionado para as demandas do mercado. A verificação de resultados dessa aprendizagem se dá mediante uma síntese quantitativa e periódica de avaliações internas e externas que enquadra o que deve ser aprendido. Mas se não foi aprendido, não são disponibilizadas as condições para superação das dificuldades que foram identificadas. Qual o propósito então? Permanecer na busca, trilhando o caminho estabelecido. É permitido não conseguir os resultados, mas não é permitido sair do caminho.

Considerando as dificuldades em promover o encontro do ensino com a aprendizagem, ainda que seja somente a formação das competências básicas necessárias à produção e ao disciplinamento social, é perfeitamente coerente para o capital que o processo de ensino seja encurtado e facilitado. O foco nos resultados viabiliza o encurtamento. O ensino passa a ser treino, e aprendizagem passa a ser aquisição de uma quantidade de conhecimento pré-estabelecida, que remete à coisa, coisificação. Mas, ainda assim, não se atinge os resultados desejados. Daí a necessidade da Responsabilização, transferindo ao professor a tarefa de extrair a aprendizagem, sem as condições de fazê-lo, tal qual garimpeiro que tem que extrair as pedras preciosas sem os instrumentos adequados. As condições do trabalho docente, nessa lógica, são irrelevantes, não entram na pauta de discussão das políticas, salvo quando justificadora de gastos que favoreçam o setor privado.

À medida que a impossibilidade de resolver essas contradições se torna mais evidente, o capital se apropria dos espaços educativos. No contexto brasileiro e, especificamente, no quadro do Estado do Ceará, podemos observar, desde os anos 1990, a gradativa apropriação privada do complexo da Educação Básica Pública em um processo silencioso de contratação de consultorias de empresas que definem modelos de gestão e conteúdos formativos cada vez mais elaborados. Faremos o resgate desse período, mas antes,

é preciso uma brevíssima recuperação da educação pública no Brasil, apoiados em Freitas e Biccas (2009), Gondra e Schueller (2008), Vicentini e Lugli (2009), com vistas a identificar mediações, que se dão necessariamente no processo histórico e ajudam a explicar a apropriação privada da escola pública, trilha que nos levou a mais uma determinação do objeto de investigação.

A escola elementar brasileira, durante séculos, considerando todo o período colonial, imperial e parte do período republicano, foi praticamente um espaço controlado por instituições religiosas, como atividade de caridade e doutrinação. Mesmo após a Reforma Pombalina, em meados do século XVIII, esse controle não desapareceu, pois existiam muitas ordens religiosas atuando, não apenas os jesuítas que foram expulsos. Os interesses diretos do setor privado pela educação, incluído aí, o interesse da Igreja como componente dessa esfera, ficaram mais explícitos durante as lutas dos Pioneiros da Educação Nova pela Escola Pública, gratuita e laica. O conteúdo da disputa ainda era predominantemente ideológico, traduzido na disputa entre Pioneiros e Católicos. O interesse mercantil, nesse contexto, era, conforme a divisão internacional do trabalho, o interesse da produção agrícola para o mercado externo, e se opunha, basicamente, à tentativa dos intelectuais do Manifesto dos Pioneiros de 1932 em criar uma escola pública laica para todos os segmentos sociais, articulada, ao que era considerado na época, o modelo mais avançado de educação formal (FREITAS; BICCAS, 2009).

Ironicamente, o Manifesto representava os interesses de uma burguesia nascente buscando consolidar a indústria. Nesse momento, as contradições da concorrência entre os interesses do capital dos países centrais e os interesses do capital dos países periféricos provocaram embates de uma incipiente burguesia industrial brasileira com os interesses das seculares oligarquias agrárias. Mesmo com o aparato do Estado Vargasista, no campo educacional, esta burguesia tupiniquim foi derrotada. Note-se que o caráter universal dessa proposta de escola era necessário para vencer a mesma universalidade conquistada pelas oligarquias e pela Igreja. Nesse esforço, a burguesia nacional, resumida à hegemonia paulista, consolida-se como locomotiva econômica do país, mas mantém sua relação orgânica com as mesmas oligarquias, pois nasceu dela, diminuindo a necessidade dessa escola universal pública sonhada pelos Pioneiros. A educação privada começa então seu processo de expansão, com o proporcional sucateamento da escola pública ocorrido no Regime civil-militar-

empresarial. Os acordos técnicos, como o MEC/USAID,¹⁰ passam a controlar o processo educacional das classes trabalhadoras. O tecnicismo surgido desse processo se apropria da subjetividade docente, o que facilitou muito a etapa posterior, os anos 1990.

Nesse ponto, é preciso lembrar que muitas vidas se perderam, ou foram seriamente prejudicadas, nas lutas pela defesa da Democracia, da Educação Pública e, até mesmo, do Socialismo, sendo todas derrotadas. Alguns mecanismos que produzem a consciência social reificada são resultantes desse movimento. A vitória do Capital nos levou ao avanço da apropriação privada da educação pública, à intensificação do controle do trabalho docente e constituiu os processos educacionais alienados e alienantes que enfrentamos hoje, expressos no que vamos chamar de Política de Responsabilização Docente.

Como vimos, após o término formal do Regime civil-militar-empresarial no ano de 1985, as lutas pela educação pública ganham novo fôlego, entretanto, a própria pauta democrática de reivindicações ajudaria na legitimação dos mecanismos de controle, como os Conselhos Escolares e o Projeto Político Pedagógico (PPP). O processo de Reificação, acelerado pelo capitalismo contemporâneo, transformou cada item dessa pauta democrática em mecanismo de coisificação do trabalho docente. É o “toque de Midas”¹¹ do metabolismo capitalista. Nas escolas públicas, o renascimento democrático se expressou na propalada autonomia da escola para criação do seu PPP e o compartilhamento do poder com toda a comunidade escolar por meio dos Conselhos Escolares, que tinham estrutura colegiada dos segmentos internos da escola (professores, funcionários, alunos e pais) e segmentos da sociedade civil. Houve fortalecimento da congregação de professores, associação de pais e grêmios estudantis. Entretanto, já no início dos anos noventa do século XX, esses frágeis espaços institucionais de democratização, fruto de muitas lutas, foram rapidamente disciplinados e ajustados às necessidades de um tecnicismo já presente desde o período militar, mas cuja truculência anterior era inadequada aos novos tempos.

¹⁰ MEC/USAID foi uma “Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária [atual ensino fundamental] ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976.” (MINTO, s.d.). Verbetes Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm>. Acesso em: 29 dez. 2016.

¹¹ Midas era o rei mítico que pediu a uma divindade o poder de transformar em ouro tudo o que tocasse. Descobriu que tinha pedido algo terrível, pois não conseguia alimentar-se e nem tocar em seus entes queridos. Uma analogia perfeita à capacidade destrutiva da forma social capitalista em transformar os elementos mais caros à existência humana em coisas que não lhe serve mais como fruição plena, apenas como mercadoria, tanto para quem produz, quanto para quem distribui ou consome.

O refinamento do tecnicismo em questão passou pelas contradições dos próprios limites da democracia burguesa, surgindo inúmeros conflitos entre lideranças comunitárias, professores, gestores e alunos. Esses conflitos contribuíram para justificar o disciplinamento, e as congregações foram reduzidas à instâncias de legitimação de decisões menores e úteis à manutenção do sistema, como o gerenciamento da escassez dos recursos. Outra estratégia foi a implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) em 1998 como uma das exigências do Banco Mundial e consiste em um planejamento estratégico para o gasto dos recursos transferidos pelo MEC. As prioridades da escola são definidas pela própria comunidade escolar com suporte em diagnóstico dirigido e padronizado (BRASIL, 2006). Por ser instrumento de captação de recurso, o PDE neutralizou a importância alcançada pelo PPP¹², esvaziando o espaço de reflexões conceituais e contextuais promovidas pela própria estrutura de elaboração e acompanhamento do documento. O PDE era apresentado como documento estratégico, mas na realidade reduziu a rotina escolar à definição de prioridade de problemas materiais emergenciais que deveriam ser amenizados com os pequenos montantes de recursos disponibilizados. A escola era orientada a ver o PDE como seu reflexo, identificando “ameaças e oportunidades” (BRASIL, 2006) e monitorando a qualidade da gestão, que nesse caso, significava a relação entre definição correta do problema da escola dentro do escopo de problemas previamente listados no diagnóstico, e decidir sobre a qualidade do gasto, aquele que promovesse a melhoria dos indicadores de aprovação e abandono. Já é possível perceber um processo reificador da dimensão político-pedagógica da escola, pois o PDE se apresentou como um documento complementar ao PPP, no sentido de auxiliar a gestão escolar em uma perspectiva democrática, como articulação escola-comunidade, deturpando um dos pontos da pauta progressista: relação escola-sociedade. Essa relação foi completamente direcionada para o entorno da escola, a vizinhança imediata, no sentido de usuário do serviço público. Até mesmo o debate limitado da cidadania foi gradativamente neutralizado. Assim, os limites para a compreensão da realidade pela comunidade escolar ficavam restritos ao escopo necessário à melhoria dos resultados e dos serviços, e nenhum outro sentido mais.

¹² Uma forma interessante de perceber o caráter mais progressista e crítico do PPP (PADILHA, 2005) em comparação com o PDE, é fazer uma leitura comparativa das orientações para elaboração dos dois documentos. Mesmo em uma perspectiva mais limitada de emancipação do cidadão presente no PPP, ao compararmos os dois documentos, fica claro o quanto se perdeu com a substituição do PPP pelo PDE, embora os gestores do sistema de ensino insistam que o segundo é complemento do primeiro.

Seguindo o mesmo movimento descrito anteriormente, a atuação dos Conselhos Escolares também ficou condicionada aos planos de ação do PDE, neutralizando dois mecanismos importantes da Gestão Democrática que nasceu das lutas sociais do período. A comunidade escolar não poderia definir efetivamente o seu projeto de escola, apenas cumpriria os passos definidos por especialistas, conforme guias estruturados de discussão, para criar essa escola definida por outros. O exercício da decisão foi substituído pela participação empobrecida, um levantar de braço na hora de decidir se era mais importante trocar o chuveiro ou a pia da cozinha. Podemos inferir do conjunto de elementos do PDE que o objetivo era o controle da escola em um contexto de efervescência crítico-política, muito mais importante que o declarado alcance dos resultados. É interessante observar a total ausência de sanção às escolas que não atingissem as metas, recebendo anualmente seus recursos, sem problemas. Destacamos novamente que a consequência mais efetiva desse período foi o esvaziamento do potencial reflexivo do PPP, dificultando discussões políticas-pedagógicas mais complexas que contribuía, em certa medida, para a percepção de totalidade, para a relação escola-educação-sociedade, enquanto complexos sociais. A neutralização do PPP, logo em seus primeiros momentos, dificultou a recuperação teórica do trabalho docente e facilitou a coisificação de todo o fazer pedagógico. O mesmo fenômeno foi captado por Maia (2010, p. 101), identificando bem a oposição entre PPP e PDE:

[...] a transformação de um Plano Político e Pedagógico em um plano estratégico de gestão retira, obviamente, o foco das discussões das determinações políticas e econômicas que influenciam a realidade escolar e, ao mesmo tempo, as mudanças qualitativas do trabalho pedagógico e do processo de ensino-aprendizagem, razão de ser da própria escola, deixam de ser, igualmente, prioritárias, visto que passam a ser uma função da própria dimensão da gestão, ela sim prioritária e fundamental.

Considerando os limites já expostos, contudo, a gestão democrática contribuiu para universalização do acesso ao ensino fundamental no final dos anos noventa, pois a articulação com o entorno da escola ajudou a fazer o recrutamento dos alunos para o ingresso na escola. Após esse equacionamento do acesso, inicia-se o comentado controle do rendimento do aluno com maior destaque dado aos índices de reprovação. É preciso observar que a aprendizagem não era, efetivamente, a preocupação primordial, mas o seu negativo, a reprovação em si mesma, como complicador da permanência do aluno na escola e fonte de desperdício de gastos. A preocupação estava centrada no indicador e não nos seres humanos. Claramente, uma expressão reificada do educando. Nesse ponto, é preciso refletir brevemente sobre os condicionamentos históricos impostos à subjetividade do professor que, por um longo período, esteve voltado para um conceito de “excelência” simbolizada pela reprovação,

o que representou, de fato, práticas excludentes do ambiente escolar, desumanizadora dos segmentos mais pauperizados pela suposta incapacidade de aprender. Os docentes, conscientes ou não, foram realmente agentes convictos desse movimento. Agora o pressuposto se invertia e essa subjetividade precisaria ser mudada. Para baratear os custos do “serviço educacional”, ideia burguesa de educação, e diante da universalização do acesso, os docentes receberam múltiplas formações que buscavam a superação da cultura da reprovação. Rapidamente os apelos institucionais se orientaram para a inclusão social do pobre, do filho do trabalhador, evoluindo para o conceito de escola inclusiva e acolhedora de todas as diferenças. Em curso recente oferecido pela Secretaria de Educação do estado do Ceará (SEDUC) a todos os gestores das escolas estaduais, com conteúdo selecionado pelo Centro de Políticas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF), destacou-se a chamada educação multicultural. Em um dos módulos do curso, foi lida integralmente a obra organizada por Canen e Santos (2009, s.p.) e, já no prefácio feito pelo Presidente da Fundação Escola de Serviço Público do Estado do Rio de Janeiro, afirma-se a responsabilidade direta no professor: “[...] já existem inúmeros estudos que mostram claramente a relação de qualidade do professor e os resultados de aprendizagem dos alunos.”

Do discurso da inclusão, surge o discurso focado nas técnicas que deveriam ser aplicadas para garantir uma nova forma de avaliação da aprendizagem dos alunos, independente das condições objetivas de ensino e de aprendizagem. O discurso da eficiência começava a criar corpo. Contudo, é preciso observar a dialeticidade desse momento, pois as discussões sobre reprovação estavam muito associadas ao debate ético sobre o direito subjetivo à educação e ainda não havia uma noção tão mecanicista de eficiência que norteasse a melhoria dos indicadores. O processo ainda era importante, diferente da Gestão por Resultados (GPR), que como veremos na Seção 4, enxerga exclusivamente o resultado, sem interesse pelo caminho percorrido. A noção de resultado antes da GPR era, ainda, muito conceitual. Na perspectiva progressista, a preocupação com o fim da reprovação implicava em chamamento dos docentes para reconhecer o aluno como sujeito, cujas necessidades eram desconsideradas, resultando na reprovação. Os professores passam a ser monitorados nesse quesito, mas ainda um monitoramento precário, pontual. Faz-se necessário mais um parêntese. A questão aqui não é fazer defesa da reprovação, mas destacar dois elementos importantes que nos ajudarão a chegar mais perto do nosso objeto: o primeiro elemento é a explícita e exclusiva responsabilização do professor pela reprovação do aluno. O segundo elemento é a Reificação do trabalho docente esvaziador de instâncias de decisão dos professores sobre as

alternativas do fazer pedagógico, como era defendido no PPP. Esses dois elementos são reificadores, primeiramente, por separar o pensar do fazer, por separar o sujeito professor do seu próprio trabalho pedagógico. Em segundo lugar, por separar o produto, a avaliação da aprendizagem, que passaria a ser monitorada pelos gestores do sistema de ensino de forma contínua e sistemática segundo os critérios estabelecidos por agentes externos.

O movimento vem se aperfeiçoando desde a implantação do SPAECE¹³ e se materializa na produção de manuais institucionais, ou de consultorias contratadas que norteiam as práticas e estabelecem os referenciais de cobrança institucional. As cobranças, por sua vez, se expressam de forma contraditória, ora tratando o docente como sujeitos imputáveis no processo de responsabilização, a medida que são culpabilizados pela incapacidade dos alunos e, ora, os docentes são tratados como simples ferramentas de execução das políticas de aprovação em massa que foram criadas como os Ciclos de aprendizagem, Turmas de Aceleração, Tempo de Avançar. As Turmas de Aceleração (1998-2002) tinham o objetivo de fazer atendimento especializado aos alunos com distorção idade série de forma que eles conseguissem dar saltos dentro dos ciclos de aprendizagem, organizados por idade. O material baseava-se em premissas pedagógicas progressistas, mas não foram oferecidas as condições objetivas para desenvolvê-las. Como vimos, a sonhada avaliação diagnóstica, que de fato ajudaria a humanizar um pouco mais o trabalho docente, foi reificada, transformando-se na aprovação automática. Os gestores ficaram em silêncio, pois afinal, impedir a retenção dos alunos era uma demanda das reformas educacionais. Os alunos com distorção idade-série mais acentuada, tratados como resíduos de produção eram encaminhados ao Projeto Tempo de Avançar (2000-2003), que foi um tipo especial de Educação de Jovens e Adultos (EJA), oferecendo a certificação de toda a educação básica em três anos. Essa política melhorou os indicadores educacionais rapidamente, de forma artificial, sem nenhum apreço pelo processo. Nesse período, ainda existia no turno noturno das escolas, a mesma seriação da educação básica, mas o aligeiramento excessivo estimulou a migração massiva para o projeto, fechando inúmeras turmas de ensino regular noturno. A aprendizagem parecia apenas um recurso discursivo. Em resumo, o controle da cultura da reprovação não se

¹³ É uma “[...] avaliação externa em larga escala que avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. As informações coletadas a cada avaliação identificam o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos”. Os dados estão disponíveis em: < <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/88-pagina-inicial-servicos/avaliacao-educacional/5170-spaece>> Acesso em: 5 jan. 2017.

deu como um processo autônomo e crítico conduzido pelos próprios professores, mas como exigência externa dos gestores do capital.

O aparato institucional de monitoramento dos índices de reprovação tornou-se mais presente e organizado. A meta de evitar a retenção do aluno reduziu o processo educativo a uma esteira de produção. O Conselho Estadual de Educação atuou fortemente exigindo que professores reaplicassem continuamente provas de recuperação, ignorando a suposta autonomia das escolas. E havia um bordão para justificar a interferência: “autonomia não é soberania!”. Nesse processo, temos uma contradição riquíssima, pois muitas vezes esses órgãos estavam efetivamente protegendo o aluno do arbítrio docente, e esse paradoxo foi muito bem utilizado como forma de controle. Novamente destacamos que não fazemos a defesa da reprovação, o problema reside na dissimulação das condições de trabalho e culpabilização exclusiva do professor pelo fracasso do sistema de ensino.

É preciso alinhar os pontos até aqui. A separação entre o pensar e o fazer docente se manifestou em duas frentes: nos mecanismos de controle do Estado, mas principalmente nas dificuldades de associação docente para ocupar os espaços de construção de novas alternativas. Havia o espaço precário de construção do PPP, mas fora neutralizado rapidamente. Poucos sentiram sua falta, evidenciando o grau de Reificação das consciências já instalado. O PPP, ainda na infância, é sufocado pelo PDE, onde os processos de gestão escolar tornaram-se mais importantes que o currículo, criando-se nova cisão: a gestão separa-se do fazer pedagógico. Aprofunda-se o processo de Reificação. A gestão, ao se descolar do fazer pedagógico, intensificou a cobrança pelos resultados, desconsiderando a complexidade e dificuldades próprias do trabalho docente, coisificando os sujeitos envolvidos. O resultado constituiu-se em função de si mesmo. O PDE, como primeiro elemento, cobrava o controle geral do trabalho da escola, com metas a cumprir por professores e gestores, monitorados pelos gestores do sistema e pela própria comunidade escolar. Era um processo de formação das subjetividades, lastreados por indicadores e problemas imediatos. O controle da subjetividade alcança novos patamares além do cumprimento da carga horária de trabalho, aplicando-se na escola as mesmas exigências, ainda em forma rudimentar, de uma organização empresarial, como nos alerta Cavaignac (2004, p. 16): “[...] fidelidade, responsabilidade e envolvimento com os interesses da empresa, e menos consciência, identificação e compromisso com os interesses da classe trabalhadora”.

A cisão entre gestão escolar e fazer pedagógico, pelo seu caráter irracional, criou uma série de problemas aos gestores do sistema, refletindo-se inclusive na estrutura

organizacional da própria Secretaria da Educação do Estado, mantendo duas coordenadorias distintas para os assuntos da gestão (acompanhamento do PDE) e os assuntos do currículo (acompanhamento do PPP). Foram tentadas algumas reestruturações para resolver a cisão, mas ainda sem sucesso. Relataremos a tentativa de alinhamento das duas dimensões. No ano de 2005, a SEDUC em parceria com o Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG)¹⁴ propõe novo documento de controle da gestão escolar, mais minucioso, indo além do caráter autoavaliativo/autoformativo do PDE. Esse documento foi denominado de Gestão Integrada da Escola (GIDE) e unificou os dois instrumentos de planejamento da escola (PPP/PDE), com a inserção universalizada de um terceiro instrumento chamado de Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica (PMMEB), focado primordialmente nas questões de gestão de insumos e infraestrutura. Apesar do enorme esforço feito pela equipe interna da SEDUC para adaptar uma estrutura de gerenciamento de empresa ao funcionamento da escola, o fato é que a GIDE extinguiu o PPP, reduzindo-o a um quadro denominado de “marco referencial” (CEARÁ, 2006, p. 11). Notem que na estratégia anterior, o PPP continuava existindo em seu formato original, mas sobrepujado pela presença dominante do PDE, mais atrativo, por ser um mecanismo de captação de recurso. Com a GIDE, o PPP desaparece, absorvido por um instrumento de planejamento escolar integralmente voltado para os resultados. Ironicamente, teve vida curtíssima.

As contradições do sistema político brasileiro fizeram com que a GIDE fosse descartada abruptamente pelo grupo político vencedor que assumiu a gestão educacional em 2007, pelo simples motivo de ser um documento representativo da gestão anterior. Inicialmente, pareceu estranho o descarte da GIDE, tão alinhada aos interesses da nova gestão, mas brevemente os motivos se revelariam. O uso das avaliações externas (SPAECE) foram intensificadas e passaram a ser o centro de toda a estrutura de controle do currículo escolar e rotinas de gestão da aprendizagem; além disso, surgiu uma sistemática inédita de monitoramento presencial denominada Superintendência Escolar (SE),¹⁵ onde os técnicos dos

¹⁴ O INDG foi fundado em 1998 pela associação da Fundação Christiano Ottoni e Fundação de Desenvolvimento Gerencial de Vicente Falconi. Por meio do Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica do Ceará (PMMEB) (CEARÁ, 2003), instituído pela Lei estadual nº 13.541 de 22/11/2004, Diário oficial de 24/11/2004, disseminou nas escolas o método PDCA (P=plan/planejar/D=do/fazer/C=check/verificar/A=action/agir), que consiste basicamente em uma rotina de controle de metas. Em nosso caso, controle dos indicadores de aprovação, reprovação e abandono. Implantou o PDE nas escolas, e localmente implantou a GIDE.

¹⁵ A Superintendência Escolar foi implantada em 2007. É “[...] parte integrante do Programa Aprender pra Valer, contemplado na Lei nº 14.190, de 30/07/2008, [e] consiste em um serviço que busca, mediante uma ação

órgãos regionais passaram a visitar mensalmente as unidades escolares para acompanhamento do desenvolvimento pedagógico, como “corresponsáveis” pelos resultados de cada escola acompanhada. Nas gestões anteriores já existia a prática das visitas às escolas, mas de fato, elas aconteciam quando havia algum problema ou algum evento de interesse dos gestores do sistema. Com a SE, os acompanhamentos são sistemáticos realmente, mas ficam apenas com as impressões e informações filtradas pelo diretor da escola. O acompanhamento pedagógico é apenas o acompanhamento dos resultados. Não há contato com os professores para conhecerem o processo, este é irrelevante, e o diretor é o senhor do feudo escolar, enquanto seguir as regras do jogo. O aperfeiçoamento desses dois elementos (avaliações externas e visitas in loco) contribuiu para a formação de uma estrutura de controle sem precedentes, dispensando a limitada eficácia de precários registros documentais feitos pela própria escola.

Diante dos fatos apresentados, podemos afirmar que a contradição fundamental criada pela cisão gestão-ensino é que a gestão se reifica por tentar controlar os resultados de um processo pedagógico que desconhece, e, portanto, o controle é mecânico, padronizado. Os processos pedagógicos também se reificam, pois para atingir os resultados exigidos pela gestão, passam a se desenvolver em função deles. Essa dualidade cria novas cisões no currículo. Os professores são pressionados a seguir, paralelamente, três trajetórias: 1º) preservar seu derradeiro espaço de decisão, desenvolvendo conteúdos estabelecidos por eles próprios, mediados precariamente pelos livros didáticos que escolheram; 2º) treinar os alunos nas competências exigidas pelas avaliações externas e 3º) executar os projetos institucionais estabelecidos pelo sistema de ensino, oriundos da invasão de consultorias e organizações sociais privadas¹⁶. Essas trajetórias suspendem o planejamento interno da escola, desestruturam completamente o currículo escolar e comprometem cada vez mais a limitada autonomia pedagógica.

Ainda como estratégia para superar a desarticulação gestão-ensino, a ‘nova gestão’ (iniciada em 2007) criou uma coordenadoria macro de “desenvolvimento da escola e da aprendizagem” organizada em diversas subcoordenadorias específicas, que deveriam

dinamizadora, desenvolver estratégias de acompanhamento e monitoramento à gestão escolar, com foco no aperfeiçoamento pedagógico e na melhoria da aprendizagem dos estudantes. [...]foi inspirado no Programa denominado Escola Campeã desenvolvido no período de 2000 a 2004 pelo Instituto Airton Senna e pela Fundação Banco do Brasil” Disponível em: < <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/87-pagina-inicial-servicos/desenvolvimento-da-escola/4061-superintendencia-escolar>>. Acesso em: 5 jan. 2017.

¹⁶ Consultando o site da SEDUC é possível conhecer superficialmente alguns desses projetos: Jovem de Futuro (Instituto Unibanco), Olimpíada de Língua Portuguesa (Itaú Social), Geração da paz (Unesco), Viva leitura (Fundação Santillana), Consumo Consciente (Seduc), Parlamento Jovem (Câmara dos Deputados), Jovens embaixadores (Embaixada americana). Todos apoiados pelo Ministério da Educação e outros órgãos institucionais.

trabalhar de forma integrada. Não conseguiram, persistindo a divisão, expressa em dois setores: “Gestão Escolar” e “Aperfeiçoamento pedagógico”, ainda com predomínio da primeira. Essa divisão dificultou o controle do trabalho docente, com a abrangência pretendida, já que surgiam eventuais oportunidades de participação dos professores nos momentos de discussão de inovações pedagógicas à revelia dos mecanismos da gestão; como exemplo temos o Projeto Primeiro Aprender¹⁷, no qual professores da educação básica se reuniram com professores da universidade pública para elaborar materiais didáticos específicos para a realidade do estudante da escola pública, na transição do ensino fundamental para o ensino médio. Essas “inovações” não conseguem ir muito longe, pois estão dissociadas da gestão. Desde 2016, a solução institucional encontrada foi transformar tudo em gestão, ou seja, tudo passa a ter natureza de controle. O setor anterior de “aperfeiçoamento pedagógico”, que remetia ao estudo e à pesquisa de melhorias do processo de ensino-aprendizagem, foi transformado em “gestão pedagógica”¹⁸, o que remete mais ao controle de execução das políticas do que à criação de novas estratégias pedagógicas, afinal temos as empresas privadas para isso. Observemos o movimento em direção à intensificação do controle do trabalho docente, restringindo os mínimos espaços de atuação criativa. Com isso, consolida-se mais um aspecto da Responsabilização Docente. O problema da aprendizagem não está na falta de práticas pedagógicas mais adequadas, mas na execução controlada das práticas pedagógicas já estabelecidas, ou seja, na responsabilização do docente em executar corretamente as políticas impostas.

O conjunto de mediações parece indicar que o objetivo final desse aparente caos expresso nas inúmeras proposições institucionais é a criação de diversos microssistemas de controle progressivo do trabalho docente, inviabilizando a construção de qualquer currículo que possibilite uma totalidade articulada para a compreensão da realidade. Nesse momento, temos condições de maior aproximação do nosso objeto de investigação: o alinhamento desses microssistemas se dá mediante o desenvolvimento histórico do que vamos chamar de Política de Responsabilização Docente, a PRD. A delimitação do objeto nos ajuda a

¹⁷ O projeto Primeiro Aprender é parte integrante do Programa Aprender pra Valer (Lei Estadual Nº 14.190, Diário Oficial de 31/07/2008, mas não persistiu muito tempo, por problemas de logística, mas principalmente pela recusa dos professores do ensino médio em protelar o uso dos livros didáticos. Perdemos uma oportunidade de preparar materiais mais críticos, contextualizados e problematizadores.

¹⁸ Detalhes sobre a estrutura de funcionamento da SEDUC disponível em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/desenvolvimento-da-escola>>. Acesso em: 26 dez. 2016.

reestruturar a formulação do problema, enriquecida com a categoria de análise encontrada na processualidade da práxis: como a intensificação do controle do trabalho dos professores, materializada pela PRD, expressa o processo de Reificação das relações sociais, resultando em sujeitos menos mobilizados e com menor capacidade de construção de alternativas emancipadoras?

Os elementos apresentados até aqui são universais para todas as escolas da rede estadual e o percurso histórico sintetizado, até aqui, contribuiu para compreender os aspectos mais imediatos da responsabilização docente, fundamental para a aproximação inicial do objeto, enquanto forma fenomênica da Reificação. Nas próximas seções, seguiremos o percurso de suas determinações mais complexas, reveladoras de sua gênese e das leis (históricas) de seu desenvolvimento, mediadas pela análise articulada da crise estrutural do Capital e pelo aprofundamento da categoria Reificação, bem como os elementos que conduziram a investigação à forma mais refinada da PRD implantada nas escolas profissionais de tempo integral no Ceará.

3 A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL E OS DESDOBRAMENTOS PARA O COMPLEXO DA EDUCAÇÃO: ELEMENTOS NECESSÁRIOS

3.1 O CAPITAL COMO MÁQUINA DE REPRODUÇÃO DE CRISES

Por que relacionar Responsabilização Docente com a análise da Crise do Capital? Podemos afirmar, prontamente, 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 (maior quantidade de atividades realizadas com o mesmo tempo de trabalho).

A extração de mais valia absoluta (aumento do tempo da jornada de trabalho) nunca deixou de estar presente, mas alguns fatores 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 capital. 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 desregulações, desde a terceirização ilimitada até o fim da aposentadoria¹⁹. 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 suportar o ritmo. Essa é uma questão basilar.

Considerando que o movimento descrito, pela sua própria lógica destrutiva, é incontrolável e universal, o controle do trabalho não se aplica apenas à esfera produtiva, alcança todas as atividades humanas, incluindo o complexo educativo. Por ser o instrumento de reprodução, por excelência, a educação tem a capacidade 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 coisificação (Reificação) do produtor da riqueza social se dá em múltiplas dimensões: em sua relação consigo, com a alteridade e com o mundo material. São

¹⁹ 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.

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.

Para compreender a crise estrutural do Capital, termo cunhado por Mészáros (2003), começaremos pela característica mais evidente que, na falta de uma expressão mais adequada, chamaremos de *crise permanente*²⁰. O termo *crise*, de forma geral, refere-se aos fenômenos temporários. Esse é o sentido atribuído pelo pensamento burguês para criar a compreensão ilusória de que as crises da forma social que defendem são apenas desvios pontuais e acidentais. Assim, pensar em *crise permanente* parece absurdo, mas pela absurdidade da lógica capitalista, a expressão é adequada por revelar sua dinâmica incontrolável e irracional. Diante disso, podemos dizer que a crise é permanente devido aos confrontos estruturais resultantes da lógica de sua reprodução. Esses confrontos são as contradições fundamentais do metabolismo capitalista, impeditivas do desenvolvimento social sem o tormento das crises que, somente na aparência, pontualmente e localmente, apresentam períodos de não-crise, pois enquanto alguns poucos prosperam (alguns indivíduos, alguns segmentos sociais, algumas nações), a maioria absoluta padece seus efeitos.

Para verificar a objetividade do pressuposto de crise permanente, basta observar uma única 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). 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.

²⁰Prof José Paulo Netto em entrevista dada à Revista Habanero afirma que “[...] capitalismo é crise. Não há capitalismo sem crise”. O professor não utiliza o termo permanente, mas nos inspiramos nessa afirmação. Netto também afirma que a terminologia não é importante. O fundamental é entender que, para os produtores da riqueza social (os trabalhadores) “o capital nunca deu certo”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ByaAPc_5_Dc>. Acesso em: 4 jan. 2017.

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 a essencial insuperabilidade 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, substituindo a força viva de trabalho por máquinas. Afinal, máquinas não fazem greve e materializam as competências necessárias à produção, no ritmo desejado, sem resistências.

A irracionalidade da eliminação o trabalho vivo como ameaça ao próprio capital é demonstrada na Teoria do Valor. Marx, com o fundamento de algumas pistas dadas pela economia política, descobriu que o Capitalismo se constitui e se reproduz pela criação do valor e do mais-valor. Essa é a questão mais controversa entre os marxistas. Andrade (2016) e Lessa (1999) nos explicam que, na *Ontologia do Ser Social*, Lukács entende o Valor como produção social da riqueza em todos os tempos históricos, produção do novo pelo gênero humano, cujo fundamento ontológico é o trabalho concreto, o valor de uso. Com o desenvolvimento das forças produtivas “[...] A divisão do trabalho produz, por si, valores. Estes, na medida em que o processo reprodutivo social avança, vão se tornando cada vez mais abstratos em relação ao valor elementar, o valor de uso. (ANDRADE, 2016, p. 70)”. Mas essa compreensão não é pacífica. Bottomore (2001) apresenta algumas controvérsias, mas ficaremos com fragmentos de sua síntese sobre o entendimento dessa categoria como o fundamento da crítica ao Capital, entendimento com o qual compartilhamos: “Para Marx, o valor [...] (é) uma relação social, [...] tem existência real, (expressa pela) forma mercadoria” (p. 397). Existia mercadoria em outras sociedades, mas não havia uma dependência universalizada das relações de mercado, ou seja, os seres humanos, durante milhares de anos, não precisaram comprar os produtos que necessitavam para viver. Já o mais-valor (mais-valia) “[...] (é) o valor produzido pelo trabalhador que é apropriado pelo capitalista [...]. Isto é

possível porque a força de trabalho é a (única) mercadoria [...] capaz de criar valor, [...] o ingrediente essencial da produção capitalista” (p. 227). Buscamos, também, o apoio de Carcanholo (2011), que esclarece um pouco mais e demonstra 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. O movimento da mercadoria, analisado em sua totalidade de relações, revela todos os meandros dessa sociabilidade historicamente determinada. Bebendo diretamente na fonte, 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.

Abstraindo os pontos de divergência, para a presente comunicação, priorizaremos o ponto de convergência que aponta o estágio atual do capitalismo como a forma mais desenvolvida do valor e principal fator de intensificação dos processos de Reificação. O Capital, ao negar que o trabalho é a substância do valor, barbariza o trabalhador que, para o burguês, não se confunde com humanidade e avança em um movimento tendencial de ameaça à existência, à corporeidade física do verdadeiro produtor da riqueza social. Mesmo afirmando que o trabalhador livre também é proprietário, mas somente de sua força de trabalho, para a classe expropriadora, o status de humanidade é válido somente para os proprietários:

É um preconceito tradicional a superestimação do caráter humanista da velha ideologia da burguesia revolucionária. Uma prova cabal da natureza contraditória desse humanismo burguês está em que sua filosofia do direito elaborou uma doutrina revolucionária da soberania popular, sustentada pela burguesia durante séculos, ao mesmo tempo em que as ideologias burguesas não tiveram nenhum escrúpulo em excluir o povo do gozo das liberdades cívicas. Esta atitude pode ser verificada em inúmeros ideólogos. [...] Locke, em *Dois ensaios sobre o governo civil*, sustentara que os escravos, por carecerem de qualquer propriedade e estarem a serviço de outrem, não poderiam ser membros da sociedade. Quem nada possui não é ‘pessoa’, não faz parte da sociedade. Esta peculiar atitude diante do homem, que é identificado à sua propriedade, foi assinalada por Marx e Engels, que censuraram a burguesia ‘só entender por pessoa o burguês, o proprietário burguês’ [*Manifesto Comunista*]” (KOFLE, 2010, p.146-147).

A crise estrutural, contudo, revela que o trabalho livre é formalidade burguesa, mas até mesmo o trabalho não-livre, submetido ao mercado, também está ameaçado pelo desemprego estrutural e pela perigosa mistificação do capital em prescindir do trabalho vivo.

Esse processo não é resultante de uma 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. As mediações apresentadas demonstram a conexão dialética entre essência e aparência. A contradição capitalista fundamental estava posta desde o seu nascedouro, revelando-se somente no desenvolvimento histórico. Das Corporações e Manufaturas, chegamos ao Capital Monopolista que, ao mundializar-se, atrelou a sua lógica a todas as formas remanescentes de outros modos de produção, tornando-se, de fato, uma sociabilidade global, revelando sua essência anti-humana. O alcance global do Capital acelerou inacreditavelmente o desenvolvimento das forças produtivas, mas considerando sua natureza exclusiva de valorização do valor, não consegue ser outra coisa além de força destrutiva.

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 o autor chama 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-causalidade, que pressupõe justamente natureza e trabalhadores. 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. O reconhecimento desse mecanismo autônomo significa que não podemos aguardar a passagem do tempo para derrocada capitalista, uma vez que, sua implosão espontânea ocasionada pelos limites da autovalorização do valor significa o extermínio do trabalho vivo, como nos alerta incansavelmente Mészáros (2003). Apoiando-nos em investigações desses autores, podemos inferir que o processo de valorização do valor é a Reificação absoluta, onde o capital acredita na sua própria mistificação, na ilusória capacidade de reproduzir-se por si mesmo, como coisa autônoma. O gigantismo das dívidas públicas e do mercado de ações são evidências incontestáveis.

Embora não seja o foco da investigação, é preciso uma rápida digressão e considerar também o impacto da Teoria do Valor na definição das classes sociais, o que

remete à discussão sobre a posição do professorado na sociabilidade capitalista, implicando diretamente na imprescindível determinação do sujeito revolucionário. Começamos pela famosa nota de Engels à edição inglesa de 1988 do *Manifesto do Partido Comunista*, nos explicando, de forma muito didática, que proletário é “[...] a classe dos trabalhadores assalariados modernos que, não tendo meios de produção próprios, são obrigados a vender sua força de trabalho” (MARX; ENGELS, 2001, p. 45). Considerando esse fundamento, Sousa Sobrinho (2014) defende o que considera a inequívoca posição do professor como proletário, inserido na dimensão do trabalho coletivo, que seria, em uma síntese aligeirada, a unidade dialética da relação trabalho simples-trabalho qualificado, enfrentando o debate sobre a oposição trabalho produtivo-improdutivo. Como toda boa tese, suscitou novas questões. Fazemos algumas:

Ao ampliar o conceito de proletário incluindo os professores e demais profissionais liberais, não teria havido, inadvertidamente, o deslocamento da centralidade das relações produtivas de extração do valor e mais-valor para as relações de subsunção de quaisquer atividades humanas ao capital? Não teria havido a inversão da relação entre fundamento e consequência? Mesmo sabendo que a produção engloba a distribuição, o momento da produção não pode deixar de ser o centro do processo sob pena de perdermos o momento fundante da transformação homem-natureza em meio aos seus inúmeros desdobramentos. Sem isso, não termos como saber qual o primeiro dominó a ser derrubado para deflagrar o processo emancipatório. Sousa Sobrinho afirma, ainda, que as legalidades que garantem a participação do professor da escola privada na composição do valor também valem para o professor da escola pública (p. 160). Diante disso, perguntamos: o salário do professor não se constituiria da transferência de parte do valor criado pelo proletário para sua reprodução, na forma de imposto? Diferente do trabalho doméstico (gratuito), analogia feita pelo pesquisador, o proletário não paga pela sua formação? Assim, poderíamos afirmar que o professor não participa da produção do valor, mas do processo de extração. Nessas condições, a transferência de valor do trabalhador produtivo para o professor, o médico, o advogado, o policial etc. não explicaria justamente a essência, o caráter objetivo do compromisso dos segmentos sociais médios com o Capital, uma vez que sua sobrevivência também depende da exploração indireta dos verdadeiros proletários? Com esse raciocínio, o professor, mesmo sem possuir os meios de produção, seria pequeno-burguês (falido!). Nesse sentido, o processo de proletarização do trabalho qualificado seria a forma aparente do aumento da pauperização do trabalhador produtivo que, necessariamente, atinge a totalidade social. Ora, menor capacidade

de produção do valor, menor a taxa de lucro, menor a transferência de valor para os segmentos médios. Diante do exposto, se considerarmos os professores, médicos, advogados, assistentes sociais etc. como proletários, atribuiremos a eles a mesma capacidade emancipatória dos produtores diretos de Valor e Mais Valor? Parece estranho.

Vamos lembrar também que o professor-agente-do-Estado, em sua condição contraditória de explorador-explorado, partícipe direto da estrutura de dominação dos próprios proletários, é o principal sujeito do manejo da educação, e de forma mais específica ainda, do manejo da escola pública, formadora massiva do proletariado. A subjetividade do ser social, em especial, no âmbito das teleologias secundárias e suas causalidades postas, permite que indivíduos pertencentes a outras classes assumam o compromisso com a classe trabalhadora, mas com atuação limitada, exatamente porque não são os produtores diretos da riqueza social e vivem da apropriação direta ou indireta de parte dessa riqueza, daí que o sujeito emancipador é a classe e não o aglomerado de pessoas bem intencionadas. Essa é uma questão crucial e precisamos defini-la com precisão cirúrgica, demandando considerar outras determinações levantadas pela Teoria do Valor. Bastante desafiador. Mas ficamos por aqui, como provocação para estudos futuros. Por ora, entendemos que professores de escolas públicas não são proletários, mas podem ajudá-los no processo de desfetichização da consciência social, tarefa considerável. E o que ganharíamos com isso? Possivelmente uma melhor condição na luta para superação de todas as classes.

Retornando ao debate sobre a cisão fundamental capital-trabalho, incluímos novamente Mészáros (2011b) que, amparado pelos *Grundrisse*, reafirma o Capital como relação social que mantém o trabalho sob seu domínio, explorando-o, expropriando o produtor (trabalhador) do produto do seu trabalho. Nesse sentido, o Capital já se faz presente na história da humanidade, desde os primeiros tempos, no momento em que o trabalho de um ficou, involuntariamente, a disposição de outrem. O capitalismo é resultante de um longo processo histórico, e, de tão cristalizado, mesmo as experiências chamadas pelo autor de pós-capitalistas, não foram suficientes para superar o Capital, apenas algumas contradições capitalistas e, ainda assim, temporariamente. Portanto, a tarefa se apresenta de forma mais clara: superar a subsunção do Trabalho ao Capital, em qualquer forma. Para alcançar essa totalidade social, Marx dedicou-se ao desvelamento da forma mais desenvolvida de subsunção, notadamente, o capitalismo.

Considerando o estágio atual, Mészáros (2011a) entende que desde a década de setenta do século XX, o Capital encontra-se em crise permanente, diferente das crises cíclicas

anteriores que apresentavam alguns intervalos de concessões aos trabalhadores. A crise atual é estrutural, irreversível e derradeira, o que não significa curta ou linear. Para este pensador, essa crise derradeira já era anunciada por Marx (2002). Seu método de aproximação do objeto revelou a tendência à queda das taxas de lucro, no mesmo ritmo de aumento da composição orgânica do capital que, como já foi 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 sua própria lógica de desenvolvimento. Essa evidência exige um esforço de abstração que dificulta a compreensão rápida. Nesse sentido, para facilitar a jornada, seguiremos com a descrição de alguns aspectos gerais da crise desenvolvidos por Mézaros (2011b, p. 94). 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, a medida que a dimensão estrutural da destruição ambiental foi se revelando, em confronto direto com os interesses do capital, o movimento foi perdendo força, demonstrando que agora, devido aos limites da expansão capitalista que se consolida, o comando do capital não aceita nenhuma negociação (p. 94-95).

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 incontornabilidade sóciometabólica dessa forma social. Mézaros (2011b, p. 96, grifos do autor) nos explica como esse movimento se desenvolve:

A razão principal por que 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.

Mézaros (2011b, p. 105-106) explica também que esse 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” (p. 605). Essa separação secundarizou

artificialmente o valor de uso e tornou prioritário o valor de troca. Como consequência, a produção e a circulação buscam exclusivamente realizar o valor de troca, sem lastro nas necessidades humanas reais, que seriam o paradeiro lógico do limite da produção e circulação. Para tentar resolver as contradições apresentadas e expandir a valorização do valor, expressa na venda incessante de todas as formas de mercadorias, o metabolismo capitalista coisifica cada vez mais as relações sociais, intensificando o controle metabólico, seja por meios ideológicos, tecnológicos e violentos, produzindo novas contradições, distanciando-se cada vez mais dos interesses humanos autênticos.

Vejam, 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, embora muito grandes, são 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. A 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, como 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 internacional do trabalho e à reprodução do Capital, controlando o acesso dos países às mercadorias tecnologizadas. Outra problematização interessante é feita por Novaes e Dagnino (2004) que, inspirados por Feenberg, Mészáros, Braverman e outros autores, criticam a ideia de neutralidade dos produtos e processos tecnológicos, em que supostamente bastaria redirecionar o uso da tecnologia criada pelo Capital para modelos autogestionários. Para esses autores, o desenvolvimento tecnológico não é um resultado puramente técnico, e teria que ser reestruturado para efetivamente servir ao trabalho associado, pois já é criado para a reprodução do Capital e controle do trabalho. Basta lembrar

que jamais o taylorismo serviria ao desenvolvimento do ser social, e foi erroneamente apropriado por Lenin, talvez com efeitos decisivos para o fracasso da experiência socialista soviética.

Outra estratégia de expansão de mercados bastante evidente é a produção de mercadorias cada vez mais descartáveis. O objetivo é reduzir o máximo possível o circuito do consumo para gerar novo consumo, o que certamente acelera o esgotamento dos recursos naturais e nos afoga silenciosamente em um mar de resíduos. O próprio Capital compreende a insustentabilidade desse movimento e aponta como solução algo mais destrutivo: 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, usadas para ameaças entre os Estados Nacionais, ou o revólver na gaveta à espera do ladrão. A violenta sociabilidade capitalista garante a prosperidade desse mercado. O Capital, pela sua própria natureza ontológica, produz a violência da pauperização em meio ao desperdício, produz a concorrência entre trabalhadores, entre capitalistas, entre criminosos, entre nações, entre políticos, entre acadêmicos... Medo, insegurança, guerra de todas as formas e dimensões, disputas de mercados, de vagas, além da intolerância, exclusão, desesperança que se transformam em mercadorias para segmentos diversos, indústria da comunicação, indústria dos ansiolíticos e outras. Muita matéria-prima para produção ilimitada de violência. Não há limites para a diversificação destrutiva do Capital, transformando a própria violência em relação de mercado.

Ainda como estratégia de sobrevivência do metabolismo, temos o deslocamento geopolítico da produção, em que o capitalista procura a região do planeta onde o trabalhador esteja menos protegido pelas contradições do desenvolvimento desigual, ou mais desorganizado. O capitalista calcula o que Mézáros (2011a, p. 24) chama de “taxa de exploração diferencial”, pela qual um mesmo trabalho pode ter valores diferentes, dependendo da região onde o trabalhador está. Para o capitalista, trabalhador sem direitos significa menor custo do trabalho, e, na sua propaganda, promete aumento de postos de trabalho. Sabemos, pela Teoria do Valor, que o trabalho não custa nada ao capitalista, se pagando e gerando riqueza. 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. Podemos inferir desse movimento a enorme pressão sobre governos para reduzir a proteção ao trabalho. Se a redução oferecida

não for suficiente, golpes militares e ou parlamentares são aplicados. Sem o Estado, não é possível a mobilidade das corporações globais. Mészáros (2011b, p. 22) 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 salvá-lo 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” (p. 26).

O Estado Nacional que desarma o trabalhador na arena do mercado da força de trabalho cria, contudo, mais uma contradição insolúvel, favorecendo a formação do que Mészáros (p. 29) chama de “Estado do Sistema do Capital”. Os Estados Unidos da América (EUA) são o candidato mais atuante em busca dessa posição, embora China e Rússia não concordem. Essa tendência centralizadora já se expressa em vários campos, como controle monopolista sobre as inovações tecnológicas. Para exemplificar, lembramos um caso emblemático ocorrido recentemente no Brasil, ainda reverberando seus efeitos: as pesquisas para a construção do primeiro submarino nuclear brasileiro foram convenientemente interrompidas pelo providencial envolvimento do cientista responsável por elas²¹ em denúncias de corrupção; era um projeto inovador, que prejudicava os interesses de potências nucleares. Ainda no Brasil, citamos também o desenvolvimento de tecnologia própria para exploração de petróleo em águas profundas que foi interrompido no processo de desmonte da Petrobrás, o que corrobora o uso da corrupção como discurso moral e mecanismo judicial-policialesco na luta concorrencial entre os capitais, como já apresentado em nota anterior. Esclarecemos que não fazemos a defesa desses projetos, nosso intuito é demonstrar o controle do capital central sobre qualquer tentativa de autonomia tecnológica dos países do capitalismo periférico. A destruição desses projetos, em outra face da contraditória dialética social, fortalece as reservas de mercado das nações mandantes do capital. Destacamos também que, os próprios países do capitalismo central são vítimas dessa monopolização tecnológica. Mészáros (p. 36) destaca a transferência de tecnologia da informação produzida por cientistas

²¹ Fazemos referência ao Almirante Othon Luiz Pinheiro da Silva, considerado o “Pai do Programa Nuclear Brasileiro”, conhecido por ter inovado a forma de enriquecer o urânio e desenvolver um novo tipo de propulsão nuclear. O capital periférico não tem permissão para entrar nessa concorrência. Ele é preso em 2015 pela Operação Lava Jato resultante de delação premiada, desmontando rapidamente o programa. Reportagem do Jornalista Luis Nassif, publicada em seu blog, 28 jul. 2015 Disponível em: < <http://jornalgnn.com.br/noticia/prisao-do-pai-do-programa-nuclear-brasileiro>>. Acesso em: 4 jan. 2017.

britânicos para uso industrial pelos EUA, e cita, ainda, as medidas protetivas movidas por estadunidenses contra seus próprios aliados, como o Japão e a Comunidade Europeia. Mecanismos que direcionam a formação do Estado Global do Capital denunciado pelo pesquisador húngaro.

Sem condições de aprofundar, citamos apenas que a chamada de globalização serve a contento a um quadro como o anteriormente descrito.

Outro indício do movimento geopolítico em andamento para formação do superestado capitalista é o antagonismo velado dos EUA aos blocos econômicos que criaram acordos multilaterais. Destacamos o acrônimo de Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul (BRICS), o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e a União das Nações Sul-americanas (UNASUL). O Bloco BRICS sofre os efeitos do enfraquecimento político do Brasil no cenário internacional, após a derrocada do Governo Dilma e os efeitos do conflito militar na Ucrânia e Síria sobre a Rússia, que também se encontrava em novo momento de ascensão. Todos esses eventos se apresentam, em estranha coincidência, com o processo de fundação do Banco de Desenvolvimento do Bloco, efetivado em 2015, apresentando-se como alternativa ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional. O MERCOSUL, por sua vez, também foi enfraquecido pelas derrotas dos principais governos que apoiavam a iniciativa como Argentina, Brasil, Paraguai e Venezuela, este último prestes a sucumbir a mais um golpe parlamentar, legitimado por multidões furiosas nas ruas supostamente pedindo democracia. A Venezuela também foi suspensa do bloco desde dezembro de 2016. Temos ainda a UNASUL, composta por todos os países da América do Sul, com estrutura mais complexa, conselhos de segurança, saúde, etc., não conseguindo avançar desde a precoce e conveniente morte do presidente venezuelano Hugo Chávez. No período em que esses blocos estavam mais atuantes, Os EUA tentaram articular, sem sucesso, a Área de Livre Comércio das Américas (ALCA), uma tentativa de formar o maior bloco econômico do mundo, com todos os países das Américas, para negociação de tarifas alfandegárias, supostamente favoráveis aos países membros. O motivo evidente não é a formação do bloco, mas esvaziar a organização de blocos econômicos latino-americanos sem a tutela dos Estados Unidos. Uma comprovação dessa tese é que, mesmo com a derrubada da maior parte das lideranças latino-americanas opositoras ao projeto da ALCA, os EUA não demonstram mais o mesmo entusiasmo para a formação do bloco, muito facilitado, considerando o contexto político e econômico atual da América atual mais submisso aos seus negócios.

Conforme afirma Mézáros (2011b, p. 1084), os elementos apresentados apontam que os acordos bilaterais são mais vantajosos ao império, nos quais cada país tem que confrontar sozinho seus interesses na troca internacional. O isolamento dos Estados Nacionais é importante, também, para facilitar acordos desiguais, assegurando a contribuição compulsória para o pagamento da dívida estadunidense. E, ainda com Mézáros (p. 45-46), a dívida pública é, talvez, a mais poderosa estratégia de dominação dos EUA, 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 gastos sociais, ao mesmo tempo, em que coloca como prioridade ilimitada o pagamento da dívida. Conforme atesta o pensador húngaro, o Capital dos países centrais é muito mais dependente dos países periféricos, do que a relação inversa: “[...] matérias primas, energia, mercados de capital e superlucros avidamente repatriados” (2011b, p. 86). 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 Européia, 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, grifo 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 e educacionais, que serão analisadas mais adiante, desdobradas do aprofundamento da crise, nos anos de 1990.

E para concluir essa breve apresentação da crise estrutural do Capital, trazemos mais uma reflexão de Mézáros (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, relacionando essa discussão ao nosso objeto de estudo, 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 aquilo e aqueles que estão submetidos a ele.

Nesse ponto, reunimos elementos necessários para, nas próximas seções, expor a relação entre a Reificação determinante-determinada da Crise, as reformas estatais e a Política de Responsabilização Docente. Relação revelada no processo de apreensão do Real, no movimento de elevação do abstrato ao concreto. Sem a reforma do estado e do sistema educacional impostas pelo Capital em crise, não ficariam evidentes as mediações que conectam os mecanismos cotidianos de controle do trabalho docente à totalidade reificada do Capital.

3.2 CRISE E EDUCAÇÃO PÚBLICA ESCOLAR: REFORMA DO ESTADO, EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE E RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE

Diante da crise estrutural apresentada, o Capital passa a promover uma série de reformas focadas na restrição dos investimentos sociais²², as mais drásticas são implantadas nos Estados Capitalistas periféricos, resultando em uma avalanche de medidas como privatização, mercantilização e restrição de serviços públicos, bem como a desregulamentação da proteção do trabalho. A apropriação cada vez mais voraz dos recursos públicos, com margem cada vez menor de concessões aos trabalhadores, resulta da transferência de mais-valia, ou seja, a extração indireta de mais valia pelo Estado, na forma de impostos, pagamento de serviços privados que antes eram públicos, e outras. Mas para manter as massas sob controle, somente os mecanismos estritamente econômicos não são suficientes, o Capital precisa cuidar da dimensão subjetiva. Caso contrário, a violência da exploração, em si mesma, já teria promovido mobilizações fortes o suficiente para a superação dessa forma social. Agudiza-se a importância da educação escolar para a reprodução social.

Os imperativos da crise conduzem a dimensão ontológica da educação a serviço de apoio à produção, buscando neutralizar o potencial de criação de alternativas que poderiam ser pensadas nesse espaço de relação. Santos, Amorim e Barros (2013. P. 52) destacam a função de “mistificação” dessas reformas, o que talvez explique melhor o grande interesse

²² Não pretendemos discutir a consistência (ou não) de termos como *políticas públicas* ou *políticas sociais*. Utilizamos a expressão *investimento social* apenas como provocação e oposição à expressão *gasto social*, cunhado pelo Capital, considerado apenas desperdício de recursos públicos. Para conhecer um pouco mais sobre as polêmicas terminológicas ver Augusto (1989) e Höfling (2001). Destacamos também o texto de Meireles (s.d.), que consonante o pensamento de Atilio Boron, reforça a tese de “contra-reforma neoliberal”. Meireles também recupera investigações de Claudio Katz e James Petras que analisam as características dos movimentos sociais latino americanos desde os anos 1990, cujo enfrentamento se constitui de combate aos efeitos do chamado neoliberalismo, basicamente confrontos contra governos e suas reformas (ou contra-reformas).

burguês pela área da educação. Esta “[...] é acionada para solucionar problemas que ultrapassam seus limites de alcance” e recebe a missão impossível de resolver o problema do desemprego estrutural.

Já que o Capital, ao tentar manter sua taxa de lucro, precisa eliminar postos de trabalho, sistematicamente, é razoável supor que seu objetivo primordial não seja a qualificação profissional em si mesma, pois pela própria lógica da concorrência já ficaria com os melhores, sem precisar da anunciada “Educação para Todos”. O capital não necessita de mão de obra universalmente qualificada, mas precisa de massa humana universalmente disciplinada. Para cumprir tarefa de tamanha envergadura, o Estado é convocado a intervir, não somente pelo uso da força, pois não seria suficiente para manter o controle sobre uma massa humana pauperizada e desesperançada. A concorrência brutal que se intensifica com o desemprego estrutural, e a violência daí decorrente, poderá gerar consequências incontrolláveis. A coerção estatal por meio da violência só consegue o controle permanente sobre grupos específicos, criminalizados de alguma forma. A massa social 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, coesiva, do sistema. Nesse sentido, a busca pela qualificação profissionalizante apresenta-se como um processo ideológico refinadíssimo de apropriação da subjetividade, reforçando o que já está posto no nível da aparência: a crença de que o sujeito está desempregado porque não possui as habilidades e competências exigidas.

A mistificação dissimula o processo de eliminação do emprego, atribuindo-lhe como causa a incapacidade dos indivíduos. Contudo, não se cria mistificações do nada, para funcionar, elas precisam fazer sentido, possuir alguma racionalidade, alguma conexão com a realidade, ainda que precária e fragmentária. Como a totalidade social reveladora do metabolismo capitalista não é facilmente inteligível na luta cotidiana, o que faz sentido imediato é a concretude da competição de muitos indivíduos por poucas oportunidades de trabalho, suas urgências, que em qualquer contexto sempre afirma a vitória do mais apto. Como um *Reality show* que brinca de eliminar pessoas em programas midiáticos. É uma tarefa extremamente fácil inculcar a mística da qualificação nessas condições. A ideologia aparece aqui como produto da Reificação. O sujeito é coisa para o mercado, e pra 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, boas posturas, 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 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; AMORIM; BARROS, 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 pelo chamado Movimento Educação para Todos²³. Educação reduzida 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, por intermédio 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

²³ 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.

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 compete apenas operacionalizar as políticas focalistas, parcelizadas, contingencialistas e particularistas (SANTOS; SILVA, 2015, p. 190)”.

O controle do Estado pelo Capital é intrínseco ao seu metabolismo desde sua acumulação primitiva; entretanto, o grau de refinamento do controle atual, chega aos níveis mais elementares, como controlar o itinerário profissional de egresso de uma escola profissional, como apresentaremos na Seção 5, revela o aprofundamento do processo de Reificação. 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” nunca tenha sido mais do que um discurso ideológico, a crise estrutural vem provocando a expropriação explícita e acelerada dos poucos retornos ou amparos sociais, dissimulação batizada de ajuste fiscal. “Na essência, a missão neoliberal não é a de se afastar do campo econômico para deixar livre a operação do mercado (a liberdade mercadológica), mas criar instrumentos cada vez mais sofisticados para que os empresários garantam seus lucros (SANTOS; SILVA, 2015, p. 192).” O trabalhador é, de forma cada vez mais transparente, apenas um instrumento de produção de riqueza. Uma coisa, revelando a ilusória liberdade da venda de força de trabalho. O que melhor define esse processo, em uma palavra: Reificação.

O Capital, em crise estrutural, exige que o gasto dos recursos públicos seja otimizado, 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 educacionais, 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 fenômeno, ao imediato, à aparência, em oposição, ou desconectada da essência, da totalidade. Por exigir a apropriação de categorias teóricas expurgadas pela maioria dos meios de produção espiritual, reconhecer a gênese das tragédias capitalistas na separação produtor-produto e no complexo movimento da mercadoria é uma tarefa difícil para o ser social. Assim, a apresentação do indivíduo como responsável concreto pelas referidas tragédias é uma consequência previsível. O discurso ideológico brota espontaneamente em conformidade com uma realidade imediata e superficial: o indivíduo é responsável pela violência que sofre (deixa o celular exposto, ou usa roupa provocante); é responsável pelo desemprego (não se qualifica), pela sua doença que contrai (não limpa os criadouros do mosquito transmissor) etc., e dessa forma assume-se um ideário dominante que parece óbvio. Mesmo submerso em um aparente caos de percepções individuais, é possível delimitar conceitos sistêmicos de responsabilização. Considerando nosso objeto, nos deteremos em uma abordagem 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 por diferentes níveis de poder e atuação do agente público, até chegar ao nosso protagonista, o docente. Vejamos algumas determinações desse movimento.

A inserção do termo *Responsabilização* nas rotinas dos agentes do Estado tem sua origem associada ao discurso do *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.), e que, segundo seus defensores, encontra-se apenas em estágio inicial no Brasil. Ao olharmos de perto, descobrimos que o controle social anunciado, na realidade, é o controle do capitalista sobre toda a sociedade, mediada pelo Estado. Conforme um dos entusiastas (AFONSO, 2009), as políticas de *Accountability* são estruturadas em três pilares: Avaliação, Prestação de contas e Responsabilização. Contudo, as investigações em diversos países do mundo demonstram que o pilar mais desenvolvido é o da *Prestação de contas* e o menos desenvolvido 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 aparente oposição Estado-Sociedade Civil, já desfeticizada por Marx (2005), revela os mecanismos de controle do Estado pela classe que comanda as relações de produção.

Ao enfatizar a prestação de contas e a avaliação externa em relação à responsabilização, podemos identificá-la como um mecanismo mais sutil de apropriação das subjetividades, pois está espiritualmente vinculado aos demais elementos: a escola ou a unidade da federação, enquanto sujeitos coletivos, são avaliados, tem seus resultados expostos e, conseqüentemente, o sujeito individual inserido nas referidas coletividades sente-se responsável de alguma forma, pois pertence àquele segmento ou universo avaliado. Desenvolvendo o raciocínio, podemos entender porque a Responsabilização Docente no Ceará ainda não envolve sanção individualizada, apenas premiações, mesmo que inócuas. O próprio pesquisador (AFONSO, 2009, p. 59) reconhece que a função da Responsabilização parece ser de caráter persuasivo, buscando uma “[...] assunção autônoma de responsabilidades”. Considerando o poder de controle do Estado que poderia, sem dificuldades, aplicar as sanções que quisesse, podemos concluir que criar uma cultura de atribuição de culpas pelos desmandos do Estado precisa ser conduzido com muita cautela pelo próprio capital, de forma a servir somente aos seus interesses. Afinal, a criminalização dos agentes públicos precisa ser bem direcionada, pois poderia gerar reações mais articuladas, com potencial para revelar contradições estruturais.

A aplicação brasileira do arcabouço teórico descrito 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 levantamento²⁴ das produções acadêmicas defendidas no período 2013 a 2015 (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 investigações sobre a crescente responsabilização da escola, do gestor e do docente. Dessas investigações, emerge a centralidade da Responsabilização docente, pois mesmo quando se destaca 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 a pesquisa àquele elemento que nos pareceu de maior destaque 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 da responsabilização 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, S., 2014). Entretanto, mesmo defendendo essa perspectiva, alguns

²⁴ Ver Quadro 1 como listagem dos trabalhos acadêmicos selecionados no portal da CAPES.

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, C., 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 de “hiper-responsabilização”, na qual o sujeito não precisa do controle estatal para assumir seu compromisso com o atingimento dos resultados (JUCHEM, 2015). Encontramos também 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. Encontramos, ainda, 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 e alinhada, 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 encontramos pesquisas que questionam a responsabilização de professores e gestores frente ao que chamam de desresponsabilização do Estado (MACHADO, 2015; MELO, 2015), em que este a transfere

para os professores; mas o Estado pensado aqui não reconhece o servidor público como Estado concreto e também não chega ao Estado burguês 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 destacaram o impacto das reformas estatais (BARLETA, 2015; CARNEIRO, 2013; FERNANDES, 2015) e as correspondentes reformas educacionais atreladas ao Movimento Educação para Todos (SOUZA, V., 2014). Encontrando o Estado e as agências financiadoras, alguns pesquisadores descobrem a função mercadológica dos resultados educacionais (IVO, 2013; ASSUNCAO, 2013) e descobrem estratégias de Gerenciamento da pobreza pelo capital, mediadas pela educação (PERRUDE, 2013). Encontramos investigações que entenderam a responsabilização como ensaio para a privatização da escola pública, a exemplo das escolas *charter* (BRAGA, 2013). E avançando um pouco mais, encontramos pesquisa que relacionou os mecanismos de responsabilização docente ao neoliberalismo (CORES, 2015). Ainda que o neoliberalismo seja uma manifestação limitada e aparente do estágio atual do capitalismo, já implica em 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. Encontramos ainda estudos que compreendem o metabolismo social capitalista como determinante dos mecanismos de responsabilização (LIRA, 2013; SILVA, A., 2013; ANJOS, 2013); e concluindo o terceiro grupo, encontramos estudos que fizeram sua análise considerando a crise estrutural do capital (SILVA, I., 2014; FILMIANO, 2015). Relembramos que essa organização foi extraída dos resumos, não sendo possível avaliação mais consistente dos trabalhos na íntegra.

A apresentação de um quadro de pesquisas organizado como uma cadeia de pensamento coletivo, um esforço analítico de aproximação do objeto, tem o propósito de demonstrar a inquietação que esta temática suscita nos mais diversos graus de consciência da realidade, revelando 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, os pesquisadores citados 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 investigadores, a despeito da gênese dos mecanismos e estratégias de responsabilização, a busca pela melhoria dos resultados educacionais seria a finalidade principal. Contudo, destacamos um texto, 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, F. (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 considerando a 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). 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, como fundamento do que vamos chamar de 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 engendrado pelo Capital, mediado pelo Estado. Em nossa compreensão, o Estado é mediação determinada pela Reificação.

Ao finalizarmos a varredura possível 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. 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 outro aspecto é a criação de fantasmagorias, posta em movimento pela busca de um resultado idealizado de conquista da liberdade e da segurança 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, mesmo nos moldes precários do capital, fosse atingida efetivamente na sociabilidade moderna, levaria os sujeitos a descobrirem que no capitalismo não há lugar pra todos, mesmo atendendo a todos os seus supostos requisitos, e se veriam diante do Real, em sua contradição mais tangível: não é possível a igualdade na sociabilidade determinada pelo capital. 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 demandas do capital, mesmo alternativas ilusórias que na imediatividade da luta pela sobrevivência aparecem como únicas, fetichizando o Real permanentemente. Em um contexto de crise profunda, em que o capital só pode oferecer violência e antagonismo, o controle da educação em geral, e da escola, em particular, implica na 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.

Dessa forma, é preciso destacar mais uma mediação. 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 o que vamos chamar de *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 vem restringindo a antiga delegação de poderes. O complexo educativo surge nessa tendência como área de extremo interesse do Capital, e o Estado tem papel importante para a universalização dos mecanismos de controle tecnológico do complexo educativo, como os sistemas midiáticos e sistemas de ensino que definem conteúdos culturais e educacionais, e desde o Movimento Educação Para Todos, prioriza-se a gestão da educação pública²⁵. O controle do trabalho dos agentes do Estado é uma das condições para a referida

²⁵ Note-se que houve, ao longo das reformas educacionais, supervalorização de elementos fragmentários do complexo educativo (do gestor, da avaliação, do método), mas não houve a valorização do conteúdo, ao contrário, uma desvalorização acentuada e acelerada do conteúdo enquanto síntese do conhecimento acumulado pelo gênero humano.

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 duas últimas décadas, já comentado. Gradativamente, os gestores do sistema apropriam-se das rotinas escolares. Para a práxis docente, consolida-se a importância exclusiva do atingimento dos resultados estabelecidos por outros, de forma técnica e impessoal. Cria-se, portanto, mais uma cisão entre produtor e produto: o docente, sem condições de decidir o processo de trabalho que desenvolve, vê-se como estranho ao produto do trabalho, reduzido à formação instrumental expressa pelo resultado da aprendizagem.

A necessidade compulsiva de produção de mercadoria extrapola a esfera produtiva; reverte-se também em necessidade compulsiva de produzir resultados tangíveis e controlar tempo de trabalho em qualquer esfera onde a atividade humana se realize, a qualquer custo, revelando novamente a amplitude da Reificação das relações sociais.

Para a compreensão do Real, o método seguido pela presente exposição exige aproximações sucessivas do objeto, que está sempre em movimento. A categoria de análise sintetiza novas determinações que enriquecem a própria categoria e, conseqüentemente, o objeto da investigação. Nesse sentido, na próxima seção, aprofundaremos a categoria de análise articulando os elementos necessários, desde à sua gênese, à compreensão da PRD como uma de suas múltiplas expressões fenomênicas.

4 A REIFICAÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS E O CONTROLE DO TRABALHO DOCENTE

4.1 REIFICAÇÃO E MUNDO DA MERCADORIA: FUNDAMENTOS

Como insistentemente repetimos, nossa opção pela orientação teórico-metodológica plantada na ontologia histórico materialista, nos orienta a aclararmos os objetivos que nos levaram a redigir a seção anterior. Para apreendermos as mediações do objeto, necessitamos recuperar elementos que lhe contextualizam e lhe dão sentido: a reforma do Estado, a reforma educacional expressa no Programa Educação para Todos, as Políticas de Accountability, sua implantação no Brasil e no Ceará explicam o surgimento da Responsabilização no sistema público de ensino, enquanto controle sistemático do trabalho docente. Sentimos, então, a necessidade de verificar como esse fenômeno foi analisado pela recente produção acadêmica e a aproximação dessas análises de nossa proposta investigativa. Assim, acreditamos ter revelado diversos níveis de concretização da PRD já descobertos por outros pesquisadores, e ao mesmo tempo, realizarmos a tentativa de apresentá-los de forma mais articulada à totalidade social. Sigamos.

Em mais um exercício de movimentação do abstrato ao concreto, privilegamos o texto lukacsiano de juventude e o resgate teórico de José Paulo Netto (1981), que compreende a Reificação como um achado extremamente robusto, considerando sua capacidade de acompanhar a progressiva adaptabilidade e capacidade de sobrevivência do capitalismo, atuando profundamente em mentes, corações, estômagos e fantasias, dificultando, ao apropriar-se das subjetividades, a elaboração das alternativas necessárias a uma compreensão ontológica do Real. Ironicamente, essa categoria ficou silenciada devido às dificuldades políticas e controvérsias teóricas enfrentadas por Lukács em sua luta para recuperar a dialeticidade do marxismo e libertá-lo dos reducionismos economicistas.

A Teoria Social Marxiana sofreu algumas distorções por disseminadores e detratores, seja por contaminações teóricas, disputas pelo poder, cooptações, entre diversos outros fatores. Netto (1981, 23-29) enfatiza as distorções resultantes das Internacionais. Nesse contexto, Lukács (2003) enfrenta algumas dessas distorções e resgata da obra madura de Marx a complexidade do problema da mercadoria que, equivocadamente, fora tratada como objeto de estudo particular da economia, um problema isolado do materialismo histórico. Além dessas distorções, temos ainda as controvérsias surgidas de sua própria trajetória

intelectual. Por ocasião do relançamento de sua obra *História e Consciência de Classe*, doravante identificado como *HCC* escreve o famoso prefácio de 1967. Nesse texto, o autor reconhece os seus próprios equívocos, destacando, entre outros pontos, que não havia considerado a economia (Trabalho) como categoria fundante, criando um conceito idealista de práxis (LUKÁCS, 2003, p. 17). Afirma que seu maior equívoco foi criar oposição entre economia e totalidade, o que considerou como hegelianismo exacerbado, mas também reconhece que o resgate da Totalidade e da Dialética hegeliana são os méritos ainda válidos de sua investigação (p. 20). Mas vamos defender mais alguns méritos da obra: em primeiro lugar, o distanciamento do trabalho, chamado de “economia” no seu texto, se explica historicamente se pensarmos no combate travado pelo pensador húngaro contra o economicismo da II Internacional. Além disso, ao resgatar a discussão marxiana sobre o fetichismo da mercadoria (MARX, 2002), Lukács resgatou o problema da Alienação de uma forma mais precisa, cunhando com destaque inédito a Reificação. Lembrando que discorrer sobre a mercadoria, conforme Marx (2002), é discorrer sobre o valor, cuja substância é o trabalho. Se *HCC* não desenvolveu ontologicamente o processo do trabalho, também não o negou, ele estava lá na forma reificada do trabalho abstrato.

Como vimos, o pensador húngaro recupera a dimensão de totalidade da análise marxiana que considerou a mercadoria, enquanto relação social, o problema central da sociabilidade capitalista. Sem a compreensão da totalidade, a mercadoria não pode ser vista como relação que permeia toda a sociabilidade. O movimento da mercadoria implica não somente na produção de objetividades, mas também de subjetividades, fundamentado na inédita universalização na sociedade burguesa. Na aparência, as mercadorias circulam e estabelecem relações, dissimulando as relações essenciais que as produziram pelo trabalho humano. É o fetiche da mercadoria, “[...] específico do capitalismo moderno” (LUKÁCS, 2003, p. 195). Esse achado de Marx emergiu das investigações lukacsianas sobre os processos que dificultam a formação da consciência do proletariado. A consciência coisificada pelo fetiche da mercadoria foi denominada por Lukács de Reificação. Considerando o atual desenvolvimento das forças produtivas, entendemos que as descobertas marxianas-lukacsianas continuam válidas para compreensão da enorme plasticidade e longevidade do modo de produção capitalista, bem como, para a compreensão das barreiras à associação dos trabalhadores para sua emancipação.

A descoberta da Reificação foi possível pela análise crítica do percurso histórico que tornou as relações de troca a forma dominante de mediação social. Recuando aos modos

de produção escravista e servil, foi possível à Marx compreender que as relações de dominação surgidas aí eram explícitas, personalizadas, e a mercadoria se apresentava como portadora de valor social imediato para atendimento às necessidades humanas, ou seja, como portadora de valor de uso. Havia a troca mercantil, mas não havia o fetiche da mercadoria (LUKÁCS, 2003, p. 198). Somente com o surgimento do trabalho assalariado, viabilizador da liberdade de mercantilização da força de trabalho e dos seus produtos, a Reificação torna-se possível. O valor de uso dos bens produzidos pelo trabalho perde sua importância fundamental de atender às necessidades humanas, priorizando-se o valor de troca. E como o objetivo do trabalho passa a ser exclusivamente a produção de mercadorias para trocá-las sistematicamente, independente de serem necessárias ou não, as qualidades humanas do trabalhador vão se perdendo, se separando do próprio trabalho. Não importa, por exemplo, que o sujeito seja um habilidoso artesão, ou se a sua atividade exige dele apenas uma sequência qualquer de movimentos repetitivos. Suas habilidades estão separadas das muitas horas de trabalho alienado que ele é obrigado a executar para receber o salário. Na aparência, esse trabalhador é livre, pois pode dispor (vender) de sua força de trabalho, diferente do escravo ou do servo. É livre para uso da classe capitalista. Não existem correntes, nem os limites do feudo. Essa é a ilusória liberdade burguesa.

Da universalização do trabalhador “livre” para vender sua força de trabalho, podemos mesmo inferir que nos demais modos de produção, pela relação direta de exploração e dominação, os opressores precisavam ser divinizados de alguma forma para dificultar os movimentos de resistência. Essa divinização foi perdendo a função na medida em que as relações foram administradas e mediadas pela objetividade da produção de mercadorias. A consolidação do trabalho assalariado, sem as amarras físicas do escravismo e do servilismo, exige o permanente e progressivo controle dos processos de trabalho a revelia das capacidades e vontades do trabalhador, fragmentando o sujeito interiormente, não permitindo a ele reconhecer-se no objeto que produz. E não poderia reconhecer-se, pois, de fato, o trabalhador não participa do processo de trabalho em sua integralidade, é força de trabalho trocada por salário. Sua criatividade, sua visão de mundo, sua individualidade não tem relevância, salvo aquelas consideradas úteis à produção. Lukács (2003, p. 204-205) nos lembra a descoberta marxiana de que o ser humano, enquanto força de trabalho à venda, é nivelado à quantidade de tempo de atividade necessário à produção da mercadoria. O ser humano não é mais o produtor criativo de sua existência, sua capacidade de produção agora é uma padronização abstrata calculada pelo tempo, é apenas trabalho abstrato. O ser humano se reduz a esse tempo

personificado. O sujeito que trabalha transforma-se em expectador do próprio processo de trabalho, que se objetivou como mercadoria, mas a mercadoria circula e dissemina seu fetiche, com implicações para toda a vida social. É a Reificação.

A relação desse sujeito com os outros sujeitos é mediada pelas regras do processo produtivo, nas quais, classes dominantes e dominadas, passam a agir, pensar e sentir segundo a lógica da produção, como se fossem engrenagens de um mecanismo. Essa estrutura se reproduz cotidianamente, e inviabiliza a formação de uma comunidade autêntica que produza para a realização e desenvolvimento dessa comunidade: “[...] a mecanização da produção faz deles [os sujeitos] átomos isolados e abstratos” (LUKÁCS, 2003, p. 205-206). É evidente que a atomização dificulta a associação dos sujeitos, na medida em que, mesmo que consigam compreender a estrutura que os oprime, não conseguem construir os laços necessários ao enfrentamento e superação da estrutura. O individualismo, que já comentamos, é uma consequência lógica da mercantilização da força de trabalho, já que a individualidade é sufocada pela suposta qualidade da força de trabalho individual, relativizada pela concorrência salarial; portanto, incapacita-o de se conectar aos outros seres humanos, reconhecendo-se na generidade. Lukács explica, por meio do Livro 1 de *O Capital*, que esse é o grande diferencial do modo de produção capitalista, em comparação aos outros modos de produção, no qual este consegue “[...] substituir por relações racionalmente reificadas as relações originais em que eram mais transparentes as relações humanas” (LUKÁCS, 2003, p. 207). Essa despersonalização das relações entre proprietário e produtor na forma capital é a “liberdade” de automercantilização resultante do surgimento do trabalho assalariado. A conexão com a alteridade, com o outro, que tem sua gênese na produção da existência de forma coletiva, perde o que Lukács chama de “produção orgânica” (2003, p. 205). Esse trabalhador coletivo é totalmente diluído no modo de produção capitalista, ora na atomização, ora na massificação, o que facilita o controle social.

Esse filósofo, apoiando-se em reflexões de Marx na *Ideologia alemã*, demonstra que o movimento universalizado da mercadoria penetra de forma tão profunda na consciência dos homens, conseguindo alterar até mesmo a essência mais imediata das coisas. Um proprietário de terras não considera a terra como parte da natureza, mas como mercadoria, como valor de troca, relação da consciência reificada e reificadora que se desdobra em múltiplas formas. Nas relações hierárquicas, por exemplo, temos o patrão que vê seu funcionário como objeto, o político que vê o eleitor como voto, o gestor escolar que vê o professor como meio para atingir as metas de aprendizagem, ou o professor que vê o aluno da

mesma forma, reduzindo-o a registros de notas e faltas nas cadernetas. O fenômeno também se apresenta nas relações entre os pares, como o gestor que concorre com outros gestores na disputa por matrículas de alunos, por premiações; o professor que antagoniza o seu igual, disputando turmas e horários mais convenientes, ou aluno antagonizando outros alunos na disputa por lideranças de turma, premiações e outras tantas práticas competitivas extremamente estimuladas na sociabilidade capitalista.

O processo de coisificação do outro promove a autocoisificação, mais complexa, que dessensibiliza os sujeitos para a consciência de sua posição nas relações de produção, pois essa posição só é percebida como propriedade de coisas, incluindo propriedade do mando e do saber. Um processo objetivo. Como aproximação do objeto, citamos um caso específico: determinados tipos de promoção funcional ou melhorias salariais já estão atrelados ao desempenho escolar. Vejamos o exemplo que nos dá o Ceará: a maioria dos professores e gestores estatutários da rede estadual não conseguem promoções por titulação (cursos de mestrado e doutorado) pela restrição de vagas e alto custo (tempo e/ou dinheiro), desse modo, precisam atender às condições da outra modalidade de ascensão funcional que exige o Índice de Resultado Escolar, calculo referenciado por diversos fatores, tais como o percentual de participação e média dos alunos do 3º ano no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); além da evolução desse resultado de um ano para o outro e do fluxo (menor reprovação e abandono)²⁶.

As mediações descritas demonstram a busca incessante pelo controle. O conhecimento acumulado no processo de desenvolvimento das forças produtivas não consegue se colocar a serviço da emancipação do ser social e restringe-se à instrumentalização meramente funcional. Como consequência, o paradoxal controle necessário à produção se constitui, como racionalidade, apenas no âmbito de *sistemas parciais* que, conforme Lukács (2003, p. 246), autonomizam-se, perdem-se da totalidade social fundada pelo trabalho. A sociabilidade burguesa busca, sem sucesso, recompor a totalidade por meio das tentativas estéreis de articulação de todos os sistemas parciais.

Considerando que a categoria *Sistemas Parciais* foi recuperada de um texto lukacsiano envolto em polêmicas, é preciso esclarecer alguns pontos fundamentais. Alguns autores entendem que a categoria Reificação em *HCC* seria um “marxismo weberiano” (TEIXEIRA; FREDERICO, 2010) devido à ênfase atribuída à racionalização e à

²⁶ Para detalhamento desse mecanismo de promoção, ver Decreto Estadual Nº 32.103/2016 e Instrução Normativa da SEDUC Nº 001/2016.

calculabilidade dos processos sociais reificados. Não compartilhamos esse entendimento. Lembramos que em *HCC*, Lukács parte do movimento da mercadoria, seguindo os elementos oferecidos pelo Livro I de *O Capital*, bem diferente da gênese atribuída ao ascetismo religioso, ou seja, ao fundamento cultural, feito por Weber (2002). Mesmo que Lukács não tenha percebido, naquele momento, o Trabalho como categoria fundante, é preciso reconhecer que já havia a compreensão de uma gênese objetiva do fenômeno (o movimento da mercadoria), diferente da ênfase na subjetividade, marca registrada de Weber. Decerto que Lukács parece valorizar bastante a mediação da subjetividade ao procurar alternativas para formação da consciência de classe dos trabalhadores. Contudo, a Reificação é tratada pelo autor como fenômeno objetivo, com descrição dos mecanismos que geram o domínio das consciências, além de apresentar de forma magistral o movimento dialético entre a totalidade irracional em contradição com a racionalidade construída pela própria lógica do movimento da mercadoria. Consideramos, portanto, a ideia de um marxismo weberiano um entendimento estranho, pois nos parece muito mais evidente que Marx foi o primeiro a revelar a racionalização como processo objetivo que tende a se autonomizar do sujeito que produz o processo. Essa racionalização surge das demandas do movimento da mercadoria, ou seja, é o próprio fetichismo da mercadoria que transforma a racionalização em processo autorreferente, a serviço de sua própria reprodução. Ao recuperar o movimento da célula social do capitalismo, Lukács demonstra que não ignorou, afinal, a centralidade do complexo produtivo e apresenta esse movimento como gênese da Reificação, o que, em nossa compreensão, preserva o esforço original de Marx. Obviamente, a questão da racionalização e da mecanização saltaria com mais força em *HCC* do que no texto marxiano, pois Lukács estava diante do contexto taylorista, mecanização e racionalização sem precedentes, exigindo análise mais severa e enfática desse fenômeno. Lukács (2003, 207-208), em nenhum momento de *HCC*, descola sua análise do processo de reprodução do capital:

[...] a separação do produtor dos seus meios de produção, a dissolução e a desagregação de todas as unidades originais de produção, etc., todas as condições econômicas e sociais do nascimento do capitalismo moderno agem nesse sentido: substituir por relações racionalmente reificadas as relações originais em que eram mais transparentes as relações humanas. [...] isso significa que o princípio da mecanização racional e da calculabilidade deve abarcar todos os aspectos da vida. Os objetos que satisfazem as necessidades não aparecem como os produtos do processo orgânico da vida de uma comunidade. Por um lado, são vistos como exemplares abstratos da espécie, que por princípio são idênticos aos seus outros exemplares e, por outro, como objetos isolados, cuja posse ou ausência dela depende de cálculos racionais.

Mesmo com abordagem idealista, *HCC* recupera, além da dimensão da totalidade, o movimento histórico-dialético para compreensão da realidade. Ou seja, recupera o melhor de Hegel sob o filtro de Marx. Sem a historicidade, sem dialética, sem a totalidade, não é possível compreender a possibilidade de superação das contradições sociais. A descoberta da relação irracionalidade-racionalidade no metabolismo social capitalista só é possível com os fundamentos do pensamento dialético.

Kofler (2010, p. 163-164), por sua vez, complexifica um pouco mais o debate, afirmando, em alguns momentos, que todo o movimento da mercadoria é irracional, incapaz, portanto, de criar âmbitos parciais de racionalidade. Conforme ele, o fragmento, exatamente por ser fragmento, não pode ser racional, pois somente a totalidade é racional, pressuposto hegeliano herdado por Marx. Com isso surgem inúmeros problemas. O autor reconhece que o âmbito parcial é calculabilidade pura, mas não entende essa calculabilidade como racionalidade, pois não torna o todo cognoscível. O conceito de Razão em Kofler parece referir-se somente à Razão autêntica, enquanto conhecimento pleno do Real, Totalidade, Generidade liberta das cisões impostas por todas as sociedades de classes. Diante disso perguntamos: da mesma forma que o Trabalho, a Razão, surgida dele, também não teria duplo aspecto, ou seja, a razão ontológica não se apresenta alienada, historicamente determinada pelos limites do Capital? Não poderíamos considerar que, na pré-história da humanidade (sociedade de classes), a Razão só pode existir em sua forma mistificada, metafísica, idealista, pragmática, etc., daí os limites da calculabilidade como Razão reificada? Entendemos que sim, o que aponta para a consistência dos Sistemas Parciais defendida por Lukács: o direcionamento de toda a produção do conhecimento para as demandas da produção não impõe, necessariamente, a Reificação da Razão? O movimento da mercadoria e todas as suas implicações não engendraria uma totalidade social reificada, já que sabemos que o ser social é reduzido a proprietários-produtores-consumidores de mercadorias? Sem a racionalidade do movimento da mercadoria nos âmbitos parciais, como seria possível a autonomização da produção do valor e a inteligibilidade do seu próprio movimento? Considerar a existência de uma Razão Pura, alcançada somente com a superação das sociedades de classe não seria uma negação idealista de todo o conhecimento humano desenvolvido até aqui? Mais desafios para estudos futuros.

Kofler (2010, p.156), contudo, não se contrapõe ao conceito de Reificação em Lukács e tem o mérito de aprofundá-lo, recuperando de Marx e Engels na *Ideologia alemã*, a identidade entre propriedade privada e divisão do trabalho: a divisão do trabalho refere-se à

atividade e a propriedade privada refere-se ao produto da atividade, revelando o momento exato da separação produtor-produto, criador do movimento ilusório que dissimula a relação entre pessoas como relação entre coisas. Em suma, afirma que a Reificação é “[...] o fenômeno central inerente à estrutura da mercadoria”, evidenciando o potencial fragmentador dessa identidade entre divisão do trabalho e propriedade privada, concomitante ao desenvolvimento das forças produtivas, para a produção de mercadorias.

Diante do exposto, seguimos com a abstração lukacsiana do Sistema Parcial para a aproximação do objeto. Consideraremos as conexões entre o Mercado e a Educação escolar como uma dessas tentativas de articulação de sistemas parciais. Começamos pelo gestor escolar que vê no professor a ferramenta que extrai do aluno os resultados exigidos pelo Mercado, mediado pelas políticas educacionais. A relação mercantil penetra nas dimensões em que, aparentemente, não deveria estar presente. Essa “lei geral” de mediação das relações sociais pela mercadoria universalizada apropria-se do ambiente pedagógico. Em nosso caso específico, a educação pública transforma um processo ontológico (a capacidade humana de aprender) em processo instrumental (aprendizagem estranhada, funcional, voltada exclusivamente para a mercantilização da força de trabalho). O indivíduo não se profissionaliza para realizar-se enquanto sujeito capaz de criar objetos para sua satisfação, mas para oferecer sua força de trabalho como coisa, como mercadoria, para sobreviver. Esse processo de Reificação, em sua própria lógica de reprodução, reduz de forma objetiva todas as manifestações da vida social ao mesmo mecanismo de produção de mercadorias, de forma progressiva e ilimitada, salvo o colapso ou a intervenção dos produtores associados. Nesse sentido, Lukács afirma a irracionalidade da racionalização capitalista, pois a anarquia dominante da concorrência pela extração de mais-valor, de fato, não pode ser administrada, somente na circunscrição dos sistemas parciais, cuja gênese na divisão do trabalho cria divisões sucessivas, ficando incognoscível até para os grupos que tentam organizar e controlar essa totalidade reificada. Isso acontece porque os sistemas parciais de controle não conseguem se desenvolver integralmente articulados à totalidade, da forma como é planejado originalmente. Esses sistemas parciais tendem a se autonomizarem e fragmentarem ainda mais a divisão do trabalho, criando múltiplas especialidades (LUKÁCS, 2003, p. 226-227).

Diante das múltiplas fraturas da realidade, Lukács (2003, p. 285) define a compreensão reificada do mundo como segunda natureza que impede o homem de ser plenamente ser social. Rastreado o percurso teórico da categoria, o autor atribui a sua descoberta à Rousseau (1995), quando este denunciou os danos causados pela civilização.

Segundo o pensador húngaro, a intuição de Rousseau foi reelaborada dialeticamente por Marx, ao apreender o desenvolvimento histórico do processo de dominação, superando a naturalização formulada pelo pensador suíço em sua apropriação burguesa do mundo. Desvelar a segunda natureza que aprisiona o ser social é importantíssimo, pois nos ajuda a compreender as formas sociais alienadas, construídas historicamente. Essas formas sociais reificadas criam uma nova submissão à natureza, mas uma natureza criada pela humanidade. Na *Ontologia do Ser Social*, Lukács (2013) analisa o desenvolvimento das teleologias secundárias, em que as relações entre os homens criam inúmeras formas de convencimento necessárias à reprodução social, mas relativamente autônomas da esfera da produção. Considerando as teleologias secundárias criadas da forma social capitalista, contributivas para dissimulação dos nexos causais criados pelo complexo do trabalho, podemos inferir que a segunda natureza criada pelo homem, afirmada por Lukács em *HCC* e reafirmada na *Ontologia*, é a própria Reificação, que se apropria da subjetividade, circunscrevendo os limites teleológicos às necessidades do capital.

A elaboração lukacsiana da categoria Reificação ao investigar os obstáculos à formação da consciência de classe, mesmo influenciada pela Razão Histórica hegeliana (emancipação garantida) é a categoria que, dialeticamente, nos dá a condição de escapar à armadilha da mesma Razão Histórica, uma vez que o processo de Reificação nos explica os entraves que inviabilizaram a formação da massa crítica necessária à vitória do movimento operário de ontem, e vem dificultando a descoberta de alternativas para as lutas pela emancipação de hoje, eliminando qualquer finalismo supra-humano de uma história entificada.

Provavelmente, a contradição foi resultado do esforço hegeliano em demonstrar que a realidade pode ser conhecida e transformada. Sem esse conhecimento, não é possível a práxis emancipadora. Como evidência, em *HCC*, Lukács (2003, p. 277-278) afirma ter encontrado uma chave para a crítica ao pensamento de Kant, quando este afirma a impossibilidade de conhecer a coisa em si. Kant, como sabemos, afirmava que poderíamos alargar o conhecimento do fenômeno infinitamente, mas jamais chegaríamos à coisa em si mesma. O pensador húngaro, ao contrário, inspirado pelo método marxiano, entende que é pela compreensão do fenômeno que se chega à coisa em si mesma. Embora, nesse momento, Lukács acreditasse na identidade entre sujeito e objeto postulada por Hegel (superada posteriormente), as pistas lukacsianas apontam o conhecimento da coisa em si como conhecimento da própria totalidade social, indício de indicativos ontológicos, e isso é o mais

importante. A irracionalidade, a Alienação é a dissolução da apreensão da totalidade resultante dos múltiplos sistemas parciais de controle engendrados pela separação fundamental capital-trabalho, ao mesmo tempo em que os mesmos sistemas, em seu movimento contraditório, revelam a dissolução.

Para além dessas questões, seguimos com Netto (1981, p. 16) que avança no desenvolvimento da categoria, demonstrando que o processo de Reificação explica a plasticidade e a longevidade do modo de produção capitalista, como forma de “manutenção funcional do capitalismo tardio”. Apesar de conter essa dimensão extremamente importante para discussão de programas de transição, a recuperação dessa categoria vem percorrendo um trajeto difícil. Netto denuncia que o exílio da problemática da Reificação é produto dos reducionismos positivistas. Os pensadores marxistas que tentaram retomar essa discussão foram ignorados, citando como exemplos, Lefebvre, Guterman e Kofler. Esse exílio também resultou do esvaziamento da discussão sobre a práxis, tratando a fundamental relação sujeito e objeto de forma separada, não dialética. Nesse sentido, o principal prejuízo pelo isolamento da categoria foi ignorar o resgate da Totalidade como essencial à compreensão da teoria marxiana, suas implicações para a recomposição da relação sujeito-objeto, enfim, produtor-produto (não confundir unidade com identidade). Sem compreender a totalidade, não é possível a unidade entre teoria-prática (NETTO, 1981, p. 16-21).

Paradoxalmente, podemos afirmar que a principal dificuldade do pensamento pós-moderno é semelhante à dificuldade de alguns intelectuais marxistas: a negação da totalidade. Contudo, existe uma diferença primordial na abordagem: enquanto que os ditos pós-modernos negam a Totalidade por convicção gnosiológica, alguns segmentos marxistas encontram dificuldades em apreender a complexidade da dimensão ontológica da realidade e daí apreendem a totalidade como um tipo de metafísica, oposta à dialética, o que explica também algumas críticas à ontologia lukacsiana. Compreendemos que a categoria Reificação favorece a superação desse problema. Netto (1981, p. 29) resgata o conceito de Totalidade destacando que a partir dela pode-se constituir “teorias setoriais incidentes sobre os vários níveis do ser social”, apontando para os complexos sociais apresentados na obra de maturidade de Lukács. Teorias setoriais articuladas como componentes da totalidade são imprescindíveis para evitar o determinismo econômico e o esvaziamento da práxis que empobreceram o pensamento marxista por alguns de seus próprios defensores. Uma das fortes evidências desse empobrecimento foi o silenciamento inicial dos *Manuscritos de 1844*. Considerado como texto imaturo, contaminado pelo idealismo hegeliano, a obra tematizou a Alienação em uma

perspectiva revolucionária, diferente do autorreconhecimento do Ser, prescrito por Hegel. Ainda assim, ficou na obscuridade até os anos 1950. Netto (1981, p. 29-33) nos recorda que o conceito de Alienação jamais foi abandonado por Marx, mantendo-se presente, inclusive, nos seus escritos de 1857, não havendo, portanto, rupturas bruscas entre um suposto Marx da juventude e outro da maturidade. Historicamente, podemos concluir que o resgate da tematização da Alienação em meados do século XX, promovido por movimentos intelectuais interessados em superar o economicismo não dialético de algumas tradições marxistas, foi uma demanda teórica e prática para compreender os sucessivos fracassos revolucionários, incluído aí o desvirtuamento da Revolução Russa para o stalinismo. O resultado da Revolução Russa ensinou que por mais desafiadora que seja a tarefa de socializar os meios de produção, sua conquista não é suficiente, considerando o profundo enraizamento da Alienação em todas as dimensões da vida social.

Para apresentar o desenvolvimento da categoria Alienação, fundamento da Reificação, Netto destaca as principais abordagens da temática: a primeira abordagem entende a Alienação como produto exclusivo das sociedades de classe e da propriedade privada, e superando esses dois elementos, a Alienação seria automaticamente superada. A segunda abordagem considera a Alienação como insuperável, presente em todas as relações sociais, desde os primeiros momentos da história, não fazendo sentido, portanto, a própria ideia de emancipação. A terceira abordagem considera os elementos da primeira abordagem, mas aprofundando-a, afirmando a origem da Alienação na divisão social do trabalho e na apropriação privada da riqueza social, mas fortalecida por desdobramentos que se capilarizam e se autonomizam, constituindo-se como componente da reprodução do capital e apontando para a problematização da Reificação (NETTO, 1981, p. 35). Segundo o pesquisador, a terceira abordagem parece ser a que mais se aproxima das investigações de Marx, que após longo esforço de abstração, reconstruiu o funcionamento da sociedade burguesa em suas ricas determinações, chegando à mercadoria como a “célula econômica da sociedade” em questão, revelando “o segredo de todas as formas burguesas do produto do trabalho” (MARX *apud* NETTO, 1981, p. 39).

Avançando um pouco mais, precisamos compreender melhor a relação entre Fetichismo e Reificação. Netto (1981, p. 85) destaca uma distinção feita por Schaff²⁷: o

²⁷ Adam Schaff, posteriormente, segundo sua obra *Sociedade da Informática*, passa a negar a centralidade do trabalho e afirmar a inaptidão da classe trabalhadora para a superação do capitalismo, considerando que o desenvolvimento tecnológico irá dispensar o trabalho vivo e, conseqüentemente, a classe trabalhadora irá

Fetichismo se refere diretamente à mercadoria, e a Reificação às relações humanas, mas tratam do mesmo fenômeno. Lembramos que a mercadoria para Marx é uma relação social, portanto, essa separação serve apenas como um modelo de análise para deixar mais claro que o movimento da mercadoria não se esgota na produção, não é apenas um fenômeno econômico, no sentido fragmentado atribuído às ciências burguesas, mas sim um fenômeno social. Como Marx demonstra, a mercadoria em seu movimento já é a síntese das relações de produção capitalistas. À medida que o movimento objetivo da mercadoria se realiza, descolado das necessidades humanas autênticas, segue, em seu próprio percurso de desenvolvimento, coisificando todas as relações humanas. Arrematando com as palavras de Netto: “O fetichismo mercantil passa a ser o fetichismo de todo o intercâmbio humano” (NETTO, 1981, p. 85). Reificação é, portanto, a forma expandida do Fetichismo.

É pela mediação da forma fenomênica da mercadoria que Marx descobre todas as categorias da sociedade burguesa. O movimento da mercadoria, seu processo de reprodução, revela o “valor da função trabalho”, e este como “objetivação ontológica da prática sócio-humana” (NETTO, 1981, p. 39). O trabalho na sociabilidade burguesa, porém, encontra-se dissimulado pela igualdade artificial dos diversos trabalhos humanos envolvidos no processo de produção da riqueza social, o mero cálculo do tempo (trabalho abstrato). Essa equivalência abstrata dos trabalhos humanos é que permite atribuir valor à mercadoria, criando a ilusão de que esta cria riqueza, e não o trabalho humano. A relação entre os trabalhadores passa, então, a ter como fundamento único a movimentação de mercadorias. O fetichismo implica diretamente na dificuldade de apreender o Real, ou seja, deixamos de reconhecer que a produção da realidade é feita pelo sujeito que trabalha na totalidade das relações sociais. Netto (1981), sintetizando as investigações de Marx, explica que é na reprodução do movimento da mercadoria, na repetição contínua, que se naturaliza a percepção de sua aparente centralidade, em detrimento do trabalho, ao mesmo tempo em que não se percebe o processo histórico que engendrou essas relações. Percebam a segunda natureza, categoria desenvolvida por Lukács. Para superar o fetichismo é preciso recompor as unidades dialéticas que foram fraturadas pela Reificação, “recuperar a processualidade histórica” (NETTO, 1981, p. 43). A processualidade histórica é a totalidade social.

Também é preciso considerar a função social do dinheiro como equivalente universal. Netto (1981, p. 58) destaca, apoiando-se em Marx, a importância fundamental desse elemento. A alienação mediada pelo dinheiro não se dá apenas transformando o produto

desaparecer. Schaff nega, portanto, o caráter fundante do trabalho e a teoria do valor. Para conhecer um pouco dessa contenda, ver Prieb (2000).

do trabalho em mercadoria na esfera da produção, mas em toda a atividade humana, que é ato social, que passa a acontecer em função do dinheiro. Essa concreção é importante para demonstrar que o fetichismo é uma forma de alienação específica da universalização da mercadoria. A Alienação é, pois, anterior ao fetichismo e este é uma forma alienante surgida do desenvolvimento do modo de produção capitalista. Conforme Netto (1981, p. 68), houve o desenvolvimento qualitativo da categoria Alienação, considerando as determinações específicas da sociedade burguesa que Marx foi desvendando, mas alerta: “[...]Não se trata, no entanto, de dissolver a Teoria da Alienação na teoria do fetichismo ou de substituir aquela por esta; a problemática do fetichismo é um aspecto da problemática mais abrangente da Alienação”. O principal diferencial da Alienação da sociedade burguesa para a alienação das formas sociais anteriores é a ilusão de autonomia trazida pelo trabalho assalariado e pela propriedade privada. O movimento universalizado da mercadoria transforma, portanto, o ser social em uma coleção de proprietários, incluída a maioria de trabalhadores que acreditam na aparente propriedade de sua força de trabalho. Os sujeitos se enxergam isolados de sua coletividade, sem perceber que estão presos a mecanismos de produção que não controlam. Essa ilusão de autonomia constitui diferença significativa frente à relação escravo-grilhões-senhor ou servo-feudo-senhor. (NETTO, 1981, p. 69).

Como resultado, o indivíduo na sociedade burguesa, mesmo o mai pauperizado, se entende desvinculado e, até mesmo, antagonista do conjunto social, em luta solitária para defender sua propriedade, mesmo que seja apenas sua única panela para cozinhar o feijão. Esse ser humano se vê, na maior parte de sua existência, como átomo social, com pouca capacidade de conhecer sua universalidade, não se reconhecendo como força social. O reconhecimento acontece, na maioria das vezes, de forma reificada, nos chamamentos de massa feitos pelo próprio capital mediante seus aparelhos midiáticos. A consciência social enxerga-se isolada, imobilizada, não só no âmbito da atividade material, mas também no âmbito emocional e afetivo. Nesse metabolismo, solidariedade e reflexão ética não fazem sentido (TONET, 2013), salvo no discurso, pois são incompatíveis com a concorrência que lhe é intrínseca. Lukács (2003, p. 208-209) lembra, contudo, que esse isolamento do indivíduo é apenas aparente, que ele é produzido pelo movimento da mercadoria, criador de um emaranhado de leis rigorosas, nos levando a naturalizá-las como estranhas aos sujeitos que produzem a realidade:

[...] Essa atomização do indivíduo é, portanto, apenas o reflexo na consciência de que as ‘leis naturais’ da produção capitalista abarcaram o conjunto das manifestações vitais da sociedade, de que – pela primeira vez na história – toda

sociedade está submetida, ou pelo menos tende, a um processo econômico uniforme, e que o destino de todos os membros da sociedade é movido por leis também uniformes... Dito de outra maneira, a confrontação imediata, tanto prática quanto intelectual, do indivíduo com a sociedade, a produção e a reprodução imediatas da vida – em que, para o indivíduo, a estrutura mercantil de todas as ‘coisas’ e a conformidade de suas relações com ‘leis naturais’ já existe enquanto forma acabada, como algo que não pode ser suprimido, só poderia desenrolar-se sob essa forma de atos isolados e racionais de troca entre proprietários isolados de mercadorias. [...] é típico da estrutura de toda a sociedade que essa auto-objetivação, esse tornar-se mercadoria de uma função do homem revelem com vigor extremo o caráter desumanizado e desumanizante da relação mercantil.

A atomização explica também o sucesso do pensamento pós-moderno na atualidade, já que se traduz, de forma geral, como culto ao isolamento do indivíduo deprimido ou superpoderoso, em uma tentativa equivocada de defesa frente à realidade desumana que percebem. Descrevem com riqueza de detalhes os efeitos da sociabilidade capitalista sem reconhecê-la como tal, sendo incapazes de compreender sua gênese, já que recusam a totalidade social. Nesse momento, cabe a crítica iluminista de Rouanet (1987) que demonstra o caráter polissêmico e fragmentário dos movimentos irracionaisistas, assombrando também a intelectualidade burguesa. O autor defende a Razão, ciente dos riscos do racionalismo e, mais ainda, do irracionalismo. Esse debate continua atual, considerando a importância fundamental da tradição iluminista no pensamento de Marx e o domínio do pensamento pós-moderno em nossos dias. Entretanto, a crítica iluminista não apreende a relação entre pensamento irracionalista e a irracionalidade da produção material da existência. Não compreende que, sem condições de apresentar soluções, só restou ao pensador pós-moderno o imobilismo, a depressão, a barbárie, exercendo importante função no processo de reprodução da sociabilidade capitalista: o não reconhecimento do gênero humano como realidade concreta.

Em resumo, o pensamento pós-moderno serve ao capital, sobretudo em sua crise estrutural. Nenhuma classe escapa aos efeitos dessa desumanização sistêmica, embora em condições distintas. Enquanto os segmentos sociais mais privilegiados podem continuar perdidos no oceano da Reificação, pois estão em transatlânticos de luxo, com acesso a drogas refinadas, vinhos qualificados ao gosto do paladar burguês e terapeutas para suportar a impossibilidade de realização plena; os segmentos sociais pauperizados estão à deriva no mesmo oceano da Reificação em frágeis e precárias jangadas, com o agravante da inexistência de atenuantes de luxo, em que, em cada tormenta, lançam muitas vidas descartáveis ao lixo do mar. Esse isolamento, obviamente, nos afasta das alternativas de emancipação, alcançando, no limite, apenas levantes, insurreições, organizações importantes e corajosas, mas insuficientes, como demonstraram diversas experiências históricas. O distanciamento indivíduo-gênero,

resultante da Reificação, serve à reprodução metabólica do capital, fortalecendo seus resíduos: o individualismo, a indiferença, a fragmentação do Real, a negação da totalidade.

Retornando à síntese marxiana feita por Netto (1981), demonstra-se que a origem da Alienação em qualquer sociedade está na apropriação privada dos excedentes da produção da riqueza social formadora da divisão de classes. Nos *Manuscritos de 1844*, Marx não tinha ainda descoberto o caráter dúplice do trabalho na análise da mercadoria, portanto não conseguia apreender, naquele momento, a especificidade da Reificação que, seguindo a lógica da reprodução social, é a universalização do fetichismo. Esse elemento será percebido no aprofundamento teórico de Marx. Toda forma reificada é alienada, mas nem toda forma alienada é reificada (NETTO, 1981, p. 74-75). Essa discussão, não pacificada, se desdobra em outras questões e entendimentos sobre Reificação, incluindo o próprio Lukács. Netto destaca algumas dessas controvérsias e debates: Lukacs foi o primeiro a extrair do fetichismo marxiano a teoria da Reificação, não constituindo uma teoria nova. Já a Escola de Frankfurt, em especial, Horkheimer, em sua obra *Eclipse da Razão*, não concordou com a especificidade da Reificação como desenvolvimento da sociedade burguesa, afirmando que o fenômeno pode ser encontrado no uso geral de instrumentos em todas as formas sociais anteriores, transformando a crítica da Reificação na crítica da ciência e da tecnologia. Netto (1981, p. 76) critica esse viés teórico afirmando que este não consegue distinguir alienação de objetivação, remanescente do pensamento especulativo hegeliano.

Não se pode ignorar, também, o debate interno aos estudos lukcsianos sobre a diferença entre os conceitos de Reificação-Alienação nas duas principais obras do pensador húngaro. Nesse sentido, precisamos fazer mais uma digressão e apresentar nossa posição: em nosso entendimento, Lukács, em sua *Ontologia do Ser Social*, não anula o conceito de Reificação desenvolvido em *HCC*, amplia-o, encontrando sua substância no trabalho e descobrindo duas formas de Reificação. Norma Alcântara (2014, p. 114-115) faz uma síntese para nós: existiriam duas formas de reificação. Primeiramente, as chamadas *reificações inocentes*, decorrentes do processo espontâneo de manipulação da materialidade, não geradoras de estranhamentos. Além dessas, existiriam as *reificações autênticas*, degradantes das relações sociais, criadas pela sociabilidade mercantil, pela própria práxis humana, reprodutora de autocoisificação. Bebendo diretamente na fonte, nessa primeira dimensão (reificações inocentes), Lukács (2013, p. 662-663) entende como objetivação do ser social que sempre se materializa pela “coisidade”, não produzindo alienações. Na segunda dimensão (reificações autênticas), o pensador húngaro compreende como Alienação presente em todas

as formações históricas onde ocorreu a apropriação do “mais trabalho” (p. 275-277, p.382). A negatividade dessa apropriação se manifesta quando o produtor da riqueza social não reconhece o produto do seu trabalho como seu, mesmo quando a forma mercadoria não é dominante. Para mostrar a abrangência do seu conceito de reificação autêntica, o autor exemplifica com as criações humanas divinizadas pelas sociedades anteriores à forma burguesa (p. 549-552).

Apesar das divergências conceituais entre *HCC* e a *Ontologia*, a palavra chave é “coisa”, a etimologia mesma de Reificação, remetendo aos diversos processos alienados de objetivação humana. Embora em *HCC* Lukács tenha compreendido, hegelianamente, o trabalho humano somente como Alienação, essa compreensão foi a condição, naquele momento, para chegar à Reificação desumanizadora. Nesse sentido, a relação das duas obras para o desenvolvimento da categoria Reificação é de amadurecimento teórico e aproximação do objeto, intrínseco ao método onto-histórico, ou seja, podemos afirmar que a prioridade do objeto, a dimensão ontológica já estava presente em *HCC* de forma intuitiva. Nesse sentido, mesmo desenvolvida de forma abstrata, a análise da Reificação contida em *HCC* é de importância fundamental por reinaugurar a análise marxiana da sociabilidade capitalista fetichizada, rerepresentando a tarefa emancipadora da desfetichização. Para conhecer um pouco mais dessa discussão, recomendamos a Tese de Lima (2014), que percorre a evolução do pensamento Lukacsiano e a importância das duas obras.

Gostaríamos de destacar, ainda, que o conceito de Reificação na *Ontologia do ser social*, apesar de ter encontrado sua gênese objetiva no trabalho e sua dimensão de totalidade concreta, resolvendo alguns problemas de *HCC*, também criou novos: o conceito de valor para Lukács parece extrapolar os limites da categoria desenvolvida por Marx, levando-o a identificar o valor nas formas mais primitivas de sociabilidade, e como consequência, reconhecer nelas a Reificação. Lukács parece utilizar o conceito de valor-trabalho ricardiano, em que existe a identidade entre valor e trabalho concreto, criador do valor de uso. Em *O Capital* (2002), Marx opõe o conceito de trabalho concreto-valor de uso ao conceito de valor, que não deve ser confundido com valor de troca: “[...] A primeira peculiaridade que se sobressai na consideração da forma de equivalente é esta: o valor de uso se torna a forma de manifestação de seu contrário, do valor. A forma natural da mercadoria torna-se forma de valor” (p. 184); Marx também afirma textualmente que não há identidade entre trabalho e valor: “[...] A força humana de trabalho em estado fluido, ou trabalho humano, cria valor, mas

não é, ela própria, valor. Ela se torna valor em estado cristalizado, em forma objetiva.”(p. 177).

Diante dessa possível extrapolação, perguntamos: podemos realmente dizer que o valor (constituído pelo trabalho abstrato, que suga e dissimula o trabalho concreto) estava presente na escravidão antiga e na servidão feudal? A relação ato-potência, a processualidade histórica da formação do valor, que parece ser a intenção de Lukács na *Ontologia*, autoriza essa afirmação? Em *O Capital*, Marx destaca bem a diferença entre o corpo do trabalhador e a força produtiva para mostrar que o trabalhador “livre” vende sua força de trabalho, mas não a si mesmo, como o grande diferencial desse componente essencial do valor (2002, p. 312-313). Essa descoberta não restringiria, justamente, a especificidade do valor como fenômeno da sociedade burguesa, diferenciando-se profundamente da forma social escravista e feudal? Outro problema é a relação Reificação e fetichismo da mercadoria, pouco aprofundada na *Ontologia*, comprometendo o objeto de investigação de Marx que é a crítica da economia política. Nesse sentido, considerarmos de fundamental importância a distinção entre Alienação e Reificação defendida por Netto. Compreender a Reificação como a forma social mais desenvolvida da Alienação, específica da sociabilidade capitalista, ajuda a analisar a longevidade, o aperfeiçoamento contínuo da produção-reprodução destrutiva promovida pelo capitalismo, criador da ilusão de sua insuperabilidade. Obviamente, não temos condições de mergulhar, com a devida profundidade, nesse debate, queremos apenas demarcar a complexidade do tema para estudos futuros. Para esta comunicação, ficaremos com o ponto de convergência do debate. Para o Lukács da *Ontologia* a Reificação autêntica é mais desenvolvida na sociabilidade capitalista, alinhando-se, em certa medida, ao conceito desenvolvido em *HCC*.

Retornando ao debate sobre Alienação, sintetizado por Netto, destacam-se autores que compreendem a Alienação imbricada na problemática do cotidiano. Netto destaca que o primeiro a relacionar alienação e cotidiano foi Lefebvre; Kosik também participa e conclui que o cotidiano é sempre pseudoconcreticidade e nele a Alienação é insuperável. Já para Agnes Heller, influenciada pelo Lukács da *Estética*, uma vez que foi a primeira leitora des tal texto, o cotidiano alienado é o cotidiano da forma social alienada e não inerente ao cotidiano em si mesmo. Considerando a compreensão do caráter histórico da Alienação e, por conseguinte, a historicidade do cotidiano alienado, Netto (1981, p. 83) considera as formulações de Heller mais próximas da teoria social marxiana. A grande questão é o desvelamento de uma organização, de um ordenamento essencial que está dissolvido na

aparência caótica do cotidiano, como se o cotidiano fosse apenas “factualidade social”. (NETTO, p. 84).

A percepção da factualidade social como momento aparente leva ao resgate das investigações de outro frankfurtiano: Marcuse. Apesar da generalização da Reificação indevida feita por esta Escola, Netto reconhece que uma das características mais tangíveis da Reificação, a administração total da vida social, foi compreendida por Marcuse (NETTO, 1981, p. 84). Esse processo de administração da vida é sintetizada por Netto (1981, p. 82) de forma precisa na passagem a seguir:

A organização capitalista da grande indústria moderna modela a organização inteira da sociedade macroscópica, impinge-lhe os seus ritmos e os ciclos, introduz com a sua lógica implacável o relógio-de-ponto e os seus padrões em todas as micro organizações. A osmose generalizada dessa lógica institucionaliza até os ‘mundos paralelos’ – ela os instrumentaliza a todos, inclusive aqueles que se arrogam o projeto de um romântico escapismo. E mesmo as organizações que se colocam como razão de ser e teleologia a sua ultrapassagem carregam o seu selo indelével – hierarquias, estratificações, centralismos, fluxos dirigidos de informação – sem o que se lhes volatiliza qualquer chance de eficácia.

Diante disso, fica clara a importância da Reificação na manutenção autorreprodutiva da forma social capitalista. A administração da vida, ou seja, determinante-determinado do processo de Reificação alcança a todos, em todos os lugares, mesmo depois do término da jornada de trabalho, nos momentos de descanso, de lazer, de intimidade e, para o que mais interessa aqui, principalmente, no momento da luta pela emancipação. Podemos exemplificar com práticas bem familiares ao movimento social, e até mesmo à militância acadêmica, como a cultura do que vamos chamar de *palestrização*, ou seja, espaços de debates que se transformam em palestras (monólogos), dissolvidas nos famigerados três minutos de fala-réplica que se anulam sem produzir nenhum fruto; ou da juntada das clássicas três perguntas para responder de uma vez só. Esses mecanismos não são simples questões de ordem, mas ordenamento inócuo voltado para si mesmo, que perdem oportunidades de ensaios da “igualdade substantiva” tão invocada por Mészáros (2011a, p. 108).

Finalizando essa seção, enfatizamos que a Reificação não é, portanto, um mero efeito colateral do capitalismo, ela é uma cadeia de sua própria totalidade social, seu mecanismo primordial de sobrevivência, de reprodução, pois articula o movimento objetivo da mercadoria à formação da consciência social. A Reificação é a categoria que melhor demonstra a impossibilidade de humanização da forma social capitalista, já que revela a relação essência-aparência no processo de coisificação do ser social.

Com o esclarecimento sobre como nasce e se desdobra a Reificação e com o debate a cerca de sua importância no capitalismo, a próxima tarefa desta comunicação é realizar o esforço de identificá-la no cotidiano. Portanto, com o objetivo de uma maior aproximação à Responsabilização Docente, a seguir enfrentaremos a discussão que articula diretamente nosso objeto de estudo ao fenômeno da Reificação.

4.2 RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE COMO FORMA FENOMÊNICA DA REIFICAÇÃO

Munidos das elucidações lukacsianas sobre os sistemas parciais, continuamos a aproximação do objeto e identificamos a relação incontrolabilidade-irracionalidade em alguns deles no concreto imediato. Embora Lukács tenha se dedicado ao taylorismo, mediação bastante abrangente, entendemos que a compreensão de sistemas parciais pode ser aplicada a qualquer conjunto de relações sociais que busca se proteger da insegurança das relações reificadas, constituindo mecanismos de controle racional, não limitados à esfera produtiva, uma vez que o centro da questão não é a amplitude do conjunto, mas a contradição entre controle *versus* caos, racionalidade *versus* irracionalidade. Os sistemas parciais, em nossa compreensão, podem se materializar das mais diversas formas: espaços de organização do trabalho, institucionalizações diversas, modismos, políticas sociais etc. Faremos um exercício inicial com o que chamaremos de *Sistema Parcial do Estatuto da Criança e do Adolescente* (ECA, Lei 8.069, 1990). Podemos observar que a tentativa de controle do trabalho infanto-juvenil, ao oferecer mais tempo de estudo para crianças e adolescentes, atende à necessidade “racional” de preparar, por intermédio da escola, força de trabalho qualificada cada vez mais precoce e facilitar o trabalho de coesão e consenso social cada vez mais cedo, com a expectativa de redução dos índices de violência. O sistema parcial, com intenções genuínas, tenta consolidar a proteção de crianças e adolescentes contra as incontáveis formas de exploração, cada vez mais visíveis e incontroláveis, mas como age limitado aos limites da igualdade jurídica imposta pelo Capital, não compreende que os maus tratos às crianças, tem a mesma raiz da violência contra mulheres, idosos, homossexuais, enfim, são fenômenos oriundos da processualidade histórica que a humanidade violenta-se a si mesma. Nesse sentido, a totalidade social reificada não permite que a racionalidade da rede de proteção se mantenha e, quando consegue liberar algumas crianças do trabalho infantil, acaba por liberar força de trabalho infanto-juvenil para o mundo do crime, como meio de vida. Não se faz aqui

a defesa do trabalho infantil como prevenção à criminalidade de jovens. Estamos apenas demonstrando que o metabolismo da forma social capitalista coisifica sistematicamente todas as tentativas de humanização do próprio metabolismo, cuja totalidade sempre é irracional, tal como descobriu Lukács em *HCC*. Reflexões semelhantes poderiam ser extraídas de outros sistemas parciais como o Estatuto do Idoso (Lei 10.741/2003), a Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006), o que não significa que estejamos negando a importância das lutas que conquistaram esses direitos, apenas revelando que, frente ao metabolismo do capital, essas pequenas ilhas de eticidades racionalizadas burocraticamente, ao final, são engolidas pela totalidade irracional fundante; por isso não podemos perder de vista a emancipação do capital.

Na pluralidade de cisões das relações sociais criadas pelas contradições, a separação capital-trabalho promove o corte mais profundo, pois interfere na atividade fundante do ser social, que é o trabalho, constituindo-se a gênese da Reificação. O trabalho autêntico para se realizar plenamente, precisa da unidade sujeito-objeto, ou seja, a unidade entre a subjetividade que estabelece uma finalidade (teleologia) e elabora o conhecimento da realidade que o cerca, necessário à objetivação (causalidade). Quando o capital dissocia os processos fundamentais do trabalho, separando o produtor da riqueza social do seu produto, compromete o desenvolvimento do ser social. O sujeito que produz, despojado de seu exercício teleológico sobre o processo de produção material e espiritual, dirige sua ação apenas para a sobrevivência, para o cumprimento de atividades dissociadas que permitem somente decisões individuais presas à imediaticidade. São imperativos da existência. Essa consequência não atinge somente o trabalhador. A classe proprietária, por melhor que sejam suas condições de conforto, luxo, desperdício e acesso a todos os bens materiais, também está presa à necessidade de extração do mais-valor. As leis de reprodução do capital a obriga a manter-se na concorrência. Os capitalistas são sujeitos beneficiários dessa reprodução, mas também sua ação se dá de forma alienada, reificada, ao se apropriarem da riqueza social produzida por outros. Como sintetiza Lukács (2003, p. 280), essas leis tornam-se, também para o capitalista, “[...]leis exteriores obrigatórias”. A reflexão é importante para entender como a Reificação é imanente ao modo de produção capitalista, às relações, e não somente uma relação de domínio unilateral. A Reificação é uma determinação que controla progressivamente (pois continua em movimento) todas as dimensões da vida social e, repetimos, neutraliza qualquer tentativa de humanização do capital, por melhor que sejam as intenções dos sujeitos. Lukács (2003, p. 280) explica, ainda, que essas leis fazem com que os sujeitos, capitalistas ou trabalhadores, percebam a realidade social como gerada à revelia da

ação humana. Mesmo sabendo que está sendo explorado, o trabalhador não encontra, em sua atomização, condições de se excluir do processo produtivo, que pensa ser o único possível. Da mesma forma, o capitalista, ao cumprir as exigências da concorrência, também não encontra condições de se excluir da produção. Diante disso, podemos dizer que o processo de Reificação é o próprio processo de ordenamento da vida social capitalista. Esse ordenamento se expressa em múltiplas instâncias, conforme destacado por Netto (1981, p. 84-85):

[...] a esmagadora maioria dos homens, proletários e não-proletários, tem a impressão de que a sua existência (mais que o seu trabalho e os frutos dele) é direcionada por uma instância alheia, incógnita, impessoal – uma instância factual, que se manifesta pelo conta-gotas do institucionalizado: coisas organizadas como a família, a fábrica, o colégio, o banco, a universidade, a companhia, o exército, etc (mil etc), e obviamente esta outra coisa contra a qual ninguém pode nada, o Estado[...]. Uma objetividade imediata (logo uma pseudo-objetividade) que apresenta a aparência de uma ‘naturalidade’ que não se remete à natureza. Isto é crucial: nestas sociedades, o caráter estranho, incógnito, alienado, alheio das relações sociais não remete à natureza (como acontecia anteriormente), ao mundo extra-humano e nem mesmo a uma instância super-humana. É uma pseudo-objetividade intransitiva: remete-se a si mesma, aos seus desdobramentos reiterativos. [...] A sua ‘naturalidade’ decorre apenas da aparência de inexorabilidade, de fatalidade do processo geral de produção e reprodução da vida social, e não advém de qualquer analogia com a natureza em si.

Embora o autor não faça referência direta aos sistemas parciais, esclarece que é preciso uma unidade de cada organização que viabilize a passagem dos indivíduos de uma instância para outra, isto é, que o sujeito transite da fábrica, para a família, etc. e ao mesmo tempo crie uma unidade geral, uma universalização que cole todos os fragmentos, de forma a tornar homogêneo o conteúdo heterogêneo de cada organização, criando o que denominou de “positividade”. Mediação que promove o reconhecimento dos papéis sociais sem questionamentos relevantes, ou até mesmo, sem nenhum questionamento, já que os sujeitos não percebem a negatividade das mediações que reproduzem as relações sociais. Essa positividade universaliza a factualidade social (NETTO, 1981, p. 86).

Trazendo o nosso objeto para a discussão da positividade, basta acompanharmos a rotina de um professor típico que atua na educação básica, que trabalha os três turnos, cinco dias por semana, além de mais algumas atividades extra-classe no final de semana. O escasso tempo de lazer ou descanso também é administrado, determinado não só pela sua capacidade de consumo, mas pelos espaços mercantilizados que foram estabelecidos. Contudo, a maior parte da sua existência acontece no ambiente escolar. Sua vida é, basicamente, uma sequência de aulas, entrando e saindo das repetitivas atividades (pois são várias turmas de uma mesma série), correção de centenas de provas e outras tantas atribuições docentes como lançamento de notas, preenchimento interminável de diários de classe, etc. Esse cotidiano, por si mesmo,

determina um ordenamento objetivo, já cria a positividade, pois o que pode ser refletido e questionado nessas condições? As *condições*, de fato, *condicionam* o indivíduo, e ele passa a não aceitar nenhuma mudança, mesmo insatisfeito.

A positividade não é uma decisão voluntarista; ninguém decide ser alienado. A positividade é um fenômeno objetivo que se apropria da subjetividade. Nesse sentido, o ordenamento nos mantém nessas caixinhas de relações organizadas como coisas, destacadas anteriormente por Netto. Além das caixinhas clássicas da família, da escola, da igreja, do Estado, seguimos criando mais quadrados que nos aprisiona, organizando qualquer novidade que apareça: a caixinha das feministas, dos homossexuais, dos obesos, dos marxistas, entre tantas outras, de forma que as relações sociais reificadas se constituem sempre na forma cindida dos antagonismos, das fragmentações, como já discutimos. A investigação sobre o processo de Reificação nos ajuda a perceber esse movimento.

Netto (1981, p. 51) afirma também, parafraseando Marx, que “um traço fundamental do fetichismo” é a “a supressão das mediações sociais que ele opera, subsumindo-as numa coisa substantiva e autônoma.” Isso significa que as formas cindidas ganham autonomia como objetivações que se desligaram do sujeito, do processo histórico que a criou. Os quadrados criados (sempre historicamente) expressam cisões falsas que dificultam a percepção da divisão real: o antagonismo entre os produtores da riqueza social e seus expropriadores. Em nosso cotidiano reificado percebemos apenas indivíduo contra indivíduo, colegas de trabalho concorrendo entre si, homem contra a mulher, o branco contra o negro, o protestante contra o umbandista, sucessivamente. Uma lista infinita que se atualiza com novos processos de desumanização, com implicações concretas na administração da vida social. Essa listagem exaustiva tem o propósito de ilustrar o grau de fragmentação social para além da esfera produtiva, mas que encontra aí sua gênese. Esses antagonismos surgem do processo de coisificação de si e da alteridade, muito útil para manter as mentes e corações ocupados com antagonismos aparentes.

Toda essa dinâmica fomenta novas formas de atomização e controle, e nos ajuda em mais uma aproximação ao objeto, o trabalhador docente, isolado, que mesmo criticamente consciente, encontra-se preso aos limites de sua atividade e submete-se ao controle para garantir sua autorreprodução. Da mesma forma, o discente, mesmo desconfiando que a educação recebida não lhe garanta melhoria substantiva das suas condições de existência, disputa, também isoladamente, sua vaga na escola para continuar no jogo da sobrevivência, pois sabe que, sem nenhuma formação, as chances são menores ainda. O sujeito se coloca,

portanto, como objeto a mercê de uma realidade que entende como autogeradora, independente de sua vontade ou necessidades.

Como vimos, junto com o desenvolvimento das forças produtivas, também se desenvolvem e se expandem as formas de controle do trabalho, e facilmente podemos observar que a redutibilidade do trabalho humano ao trabalho abstrato extrapola a esfera da produção. Nesse sentido, os docentes também têm seu trabalho reduzindo ao número de “horas aula” que precisam ser cumpridas, com restrita liberdade para definição de conteúdos e metodologias. As demandas das avaliações externas direcionam o uso do tempo de aula à preparação dos alunos para a obtenção de resultados satisfatórios. Como qualquer outro trabalhador que não tem poder de decisão sobre o que produz, o docente não se reconhece em seu trabalho, cumprindo dura jornada para receber o salário. Vamos ver mais de perto a consequência desse processo para o professor da educação escolar pública, na forma da PRD, um sistema parcial em pleno desenvolvimento.

A Política se expressa de forma mais imediata, como já apresentamos, nas ferramentas de controle do trabalho docente aplicadas hoje em todas as escolas públicas, no caso aqui analisado as administradas pelo estado do Ceará e destacadamente as EEEPs, mediadas pelo SPAECE, PDE e SE, como já apresentamos. Essas ferramentas, entretanto, são determinadas por elementos mais abrangentes e, ao mesmo tempo, menos visíveis que se manifestam como fenômenos distintos, sem relação aparente com a intencionalidade da PRD. São eles: a Pedagogia das competências e a GPR.

Iniciamos com a Pedagogia das Competências²⁸. A noção de competência é objeto de grande debate entre empresários e intelectuais orgânicos do capital e da classe trabalhadora, considerando a necessidade de força de trabalho permanentemente apta a operacionalizar as inovações tecnológicas que são lançadas sistematicamente no mercado, como resultado da concorrência entre os capitais. Para alguns autores, esses dois termos são sinônimos; outros, ao contrário, entendem que cada termo possui sua especificidade e não devem ser confundidos; há aqueles que pensam a competência como qualificação em movimento permanente; compreende-se, também, a competência como conexão entre qualificação e desempenho, pois a qualificação só tem valor se melhorar o desempenho. E por fim, existe o entendimento que o termo competência é o substituto, suave e positivo, do termo qualificação, este mais relacionado ao supostamente superado Taylorismo. A última

²⁸Santos (2015) é um dos autores que traça um painel muito interessante e detalhado sobre a relação qualificação-competência.

abordagem parece ser a mais consistente, confirmada por experiência recente, que resgataremos. Há duas décadas, o termo mais frequente era “qualidade total”. Recebeu realmente um volume enorme de críticas e desapareceu sem deixar rastros. Já o termo competência, de fato, foi melhor recebido. A palavra “qualidade” refere-se mais frequentemente às coisas, já competência refere-se exclusivamente às pessoas, ainda que coisifique da mesma forma. Somente esse elemento já traz um diferencial importante, quando a tarefa é a apropriação da subjetividade, o convencimento. Mas o que é consenso no debate apresentado é a necessidade do mercado, é a disponibilidade de força de trabalho preparada a qualquer tempo. A convocação da educação escolar é uma decorrência lógica dessa necessidade.

A convocação se fez por meio do Relatório Delors, em 1996. Esse documento enfatiza bastante a ideia de competência, que se apresenta quase como um mantra em todo o documento. Este relatório destaca que, além da profissão, é preciso competências amplas que preparem o indivíduo para situações as mais diversas, imprevisíveis, sugerindo nas entrelinhas o desemprego frequente. Também relaciona competência ao desempenho, pois o este é o teste da competência. Destaca o conceito de competências sociais e apresenta a ética individualista burguesa como meta a ser atingida:

[...] É de fato no dia-a-dia, na sua atividade profissional, cultural, associativa, de consumidor, que cada membro da coletividade deve assumir as suas responsabilidades em relação aos outros. Há, pois, que preparar cada pessoa para esta participação, mostrando-lhe os seus direitos e deveres, mas também desenvolvendo as suas competências sociais (DELORS, 2010, p. 60-61).

O relatório faz uma apaixonada exortação sobre o poder da educação para resolver os males mundiais, causados basicamente pelo não acesso à sociedade do conhecimento tecnológico. O metabolismo do capital, entretanto, nos mostra, em sua crueza, uma realidade bem diferente e revela que essa pedagogia atende a duas demandas objetivas do metabolismo capitalista: contribui para a formação de um perfil específico de trabalhador, adequado ao dinamismo da redução do trabalho vivo no estágio atual do capital, bem como mantém a coesão social daqueles que são expulsos do processo produtivo formal e precisam manter a crença que conseguirão sobreviver mediante o uso *empreendedorista* das competências e habilidades que desenvolveram. Antunes (2009) faz uma análise sobre a expansão do setor de serviços, considerando a desindustrialização e do desemprego estrutural, de forma geral, mas que paradoxalmente não escapa à lógica de funcionamento e controle do capital, promovendo uma articulação do trabalho produtivo com o trabalho improdutivo, ou seja, mesmo expulso do mercado formal de força de trabalho, o indivíduo permanece submetido às suas leis. Mas

mesmo o setor de serviços também vem sofrendo retração (p. 111), e como forma de absorção de parte muito pequena do contingente desempregado, amplia-se o chamado Terceiro Setor, de cunho assistencialista e comunitário, oferecido em geral pelas Organizações Não Governamentais (ONGs) (p. 112-113). Expande-se também o chamado “trabalho em domicílio”, mas que se limita a alguns poucos setores produtivos onde é possível retornar às formas mais primitivas de trabalho, como o setor de vestuário (p. 114-115).

Diante dos elementos apresentados, é possível compreender que o próprio capital reconhece que o desemprego é realmente estrutural e não haverá postos de trabalho nem para os competentes. Nesse sentido, a pedagogia das competências prioriza o conhecimento instrumental, mesmo quando aparenta ser mais do que isso: aprender a ser (ser explorado), aprender a conviver (com o explorador e os concorrentes), aprender a aprender (conhecimento atomizado) e, principalmente, aprender a fazer (operacionalização precária), e o seu ápice, aprender a empreender (sobreviver sem emprego). As competências basilares do relatório Delors só poderiam ser efetivamente desenvolvidas, considerando a crítica do metabolismo social que impede o gênero humano de aprender a ser e conviver. O aprender e o saber precisariam ser desenvolvidos para além do instrumental, do conteúdo mínimo, precisam ser teórico-prático, conteúdo máximo, pois somente a apropriação do conteúdo produzido e acumulado pelo gênero humano, de forma crítica, possibilita compreender a totalidade, ou seja, compreender o Real. Na disputa pelo saber, “[...] no processo produtivo, quanto mais é preciso dotar o trabalhador de saber, menos ele está apto a conhecer” (BRAVERMAN *apud* SANTOS *et al.*, 2014, p. 158). Quando os trabalhadores mais necessitam do saber para construir sua emancipação, quando mais tem condições de acessar o conhecimento pela universalização da escola e da internet, é justamente quando surge uma pedagogia que restringe esse acesso, reificando-o, selecionando conteúdos mais imediatos e superficiais, enfraquecendo o papel do professor como mediador do conhecimento, ao mesmo tempo em que o responsabiliza pelo não-saber.

Para compreender como o fazer pedagógico foi reduzido aos resultados de avaliações externas e suas medições de competências e habilidades, precisamos estabelecer mais algumas relações. A Reforma do Estado, conhecida na forma aparente de neoliberalismo que se aprofundou nos anos 1990, como já vimos, introduz um mecanismo de controle denominado GPR. Conforme Medeiros (2010), trata-se da reorganização do Estado mediada por práticas de gestão eficientes, eficazes e efetivas do uso dos recursos públicos, focados nos interesses do cidadão-cliente. Frente ao cliente, os gestores públicos precisam prestar contas e

serem responsabilizados pelos resultados, é a Accountability que já discutimos. Percebam como as determinações e mediações te ajudam a recompor o todo. Os elementos que surgem dispersamente passam a se articular, revelando a essência de uma sociabilidade específica. Considerando a dimensão privada do Estado cada vez mais evidente, não é preciso muito esforço para concluir que o cliente em questão é, na verdade, o capital.

A necessidade dessa reorganização decorreria dos problemas de arrecadação iniciado nos anos 1970, e que dá início ao problema fiscal. Medeiros resgata de forma breve o percurso histórico da GPR. Esta surge na Austrália nos anos de 1980, mas só começa a se tornar conhecida com a sua assimilação pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), disseminando o lema do “fazer mais com menos”. Dentre seus Membros, o Canadá será o país a desenvolvê-la de forma mais sistemática e passa a disseminar para os países interessados, entre eles, o Brasil. Medeiros se detém no caso cearense e informa que no Ceará, a GPR foi implantada oficialmente em 2004 (Gestão Lúcio Alcântara), em parceria e apoio técnico da *Canadian International Development Agency* (CIDA). Mas destaca a importância da primeira Gestão Tasso Jereissati, iniciador das reformas que inauguraram um novo modelo de gestão pública, e possibilitaram o aprofundamento nas gestões de continuidade.

Entusiasta do modelo, Medeiros destaca que o grande feito da Gestão 2003-2006, com os mecanismos da GPR foi assegurar, sem atrasos, “o pagamento das amortizações e juros da dívida pública” (p. 13), revelando o verdadeiro cliente. Seus principais mecanismos são “[...] aprendizagem contínua, o sistema de mérito, [...] *accountability* e um bom sistema de informação” (p. 12). Mas podemos desconstruir a análise ideologizada da autora: nos anos 1970 houve a chamada crise do petróleo, de caráter mundial, marco também apontado por Mészáros (2011b, p.198), como disparo para o nascedouro da crise estrutural do capital, e com o apoio desse autor é possível compreender que o problema fiscal não é um problema de gestão, mas de apropriação da produção da riqueza social de cada Estado Nacional pelo capital e a especulação do capital fictício. A mistificação da eficiência, guardando as devidas proporções, nos remete àquela feita por Max Weber (2002), na qual a acumulação primitiva seria resultado do ascetismo religioso dos calvinistas, ignorando toda a barbárie da expropriação dos camponeses e os genocídios colonizatórios. Gentili e Silva (1999) também nos ajuda a debelar outra mistificação: os mecanismos de controle não são para diminuir a força do Estado frente à sociedade civil, mas para fortalecer o Estado em sua tarefa de extrair e transferir mais valia.

Precisamos destacar novamente que alguns dos elementos das reformas estatais como a “Qualidade Total” tiveram que ser depurados para ingressarem no complexo educativo. É interessante observar que da mesma forma que a noção de competência foi muito mais palatável para o universo escolar em comparação com a noção de qualidade, o mesmo ocorreu com a noção de resultado. Essa depuração não muda a essência dos mecanismos e políticas, mas facilita o processo de fetichização. A GPR aplicada à educação²⁹ padroniza o controle do sistema de ensino público, de forma geral, e o controle do trabalho docente, em particular. E tal qual a necessidade fundamental do capitalismo em controlar cada segundo do tempo de trabalho que é apropriado na esfera da produção, o modelo se reproduz para as outras dimensões da vida social, como já discurremos. O processo gradativo de padronização na educação escolar pública se deu, como já dissemos, com a implantação dos vários mecanismos: PDE, PMMEB, GIDE, SE, SPAECE etc., mas entre estas ferramentas, a avaliação externa (SPAECE) é a mais eficaz para a consolidação da GPR na rotina escolar. As chamadas “avaliações de alto impacto” ou *high stakes* são objeto de muito debate. Brooke (2013), um dos ideólogos, reconhece que na bonificação, por exemplo, há uma “possível tendência ao centro” (p. 338) em referência à exclusão de alunos mais fracos na competição pelo bônus, mas afirma que são distorções facilmente resolvidas eliminando o ponto de corte pela média do grupo, em uma perspectiva de equidade. Mas a pergunta é: se estão cientes da exclusão de alunos, quando o discurso declara a inclusão, por que a grave distorção não foi corrigida? A política de bonificação no Ceará tem quase uma década (Prêmio “Aprender pra valer” - Lei Nº 14.484, de 08 de outubro de 2009), sem alteração do modelo nessa perspectiva.

²⁹ Para conhecer as premissas clássicas da GPR aplicada à educação ver publicação da Empresa de Consultoria Falconi (MURICI; CHAVES, s.d.), que antes de nos introduzir no arsenal de tabelas e esquemas de padronização e controle do trabalho escolar, faz no seu prefácio uma exortação contra o Estado, usando eufemismos para identificar direitos adquiridos como “privilégios corporativos” e mobilização de servidores públicos como “minorias barulhentas que representam a *vanguarda do atraso*” (p. 9). Além disso, na introdução, faz uma inacreditável louvação à necessária submissão dos povos mais atrasados aos norte-americanos ilustrando com a derrota japonesa nos pós-guerra que “[...] [os japoneses] deixaram o conhecimento dos americanos jorrar sobre suas mentes” (p. 13). Ironicamente, a expressão “vanguarda do atraso” é de autoria de Oliveira (2006), em seu texto *A dominação globalizada: estrutura e dinâmica da dominação burguesa no Brasil*, que denuncia justamente a ilusão da aparente modernidade burguesa que dissimula o aprofundamento das relações de dominação, geradora de mais miséria e atraso, com destaque especial para a aliança e apoio de intelectuais renomados, supostamente comprometidos com a classe trabalhadora, que se colocaram a serviço mesmo da burguesia. Aproveitando a oportunidade, também faltou a Oliveira fazer sua autocrítica sobre os limites desse compromisso, já que foi um associado do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP), célula de intelectuais financiada pela Fundação Ford. Um debate interessante, mas que foge aos limites dessa investigação.

Outra afirmação reveladora do pensamento mistificador de Brooke é a sua discordância veemente da proposta de A. J. Afonso que defende a proposta de uma “Accountability Democraticamente Avançada” com espaços de deliberação mais inclusivos, instrumentos avaliativos diversificados na perspectiva de “[...] atenuar as desigualdades de poder e outras assimetrias” (AFONSO *apud* BROOKE, 2013, p. 338). Brooke alega que o modelo mais inclusivo demandaria um prazo excessivo para a implantação e não seria eficiente. Se espaços de decisão e pluralidade de instrumentos avaliativos atrapalham, fica evidente que o objetivo é o resultado como controle em si mesmo e não para a efetiva melhoria da aprendizagem. Se o processo avaliativo cria um padrão único sem considerar as variáveis que interferem no processo, como será possível identificar os problemas? É apenas controle, coisificação de professores e alunos submetidos a uma forçosa padronização.

Freitas (2012, p. 391), crítico das avaliações de alto impacto, pergunta: “Por que copiamos de quem está na média do Pisa há 10 anos (EUA) e não de quem está consistentemente no topo deste programa (Finlândia)?”. Pergunta também por que o modelo chileno (privatista e excludente) é mais disseminado na América Latina, do que o modelo uruguaio ou cubano, que não criam ranqueamentos e, acrescentamos: conseguem melhores resultados com menos recursos? Esse autor analisa ainda a destruição moral do docente nos países que já fazem avaliação de desempenho individual e tornam públicas essas avaliações, como nos EUA:

O impacto desta política de submeter o professor a toda sorte de responsabilização e exposição pública começa a aparecer nas pesquisas sobre as percepções que professores, pais e alunos têm desta profissão (Markow & Pieters, 2012). No ano de 2012 esta pesquisa aponta o índice mais baixo de professores satisfeitos com a profissão: caiu de 59% para 44%. É o nível de satisfação mais baixo em 20 anos de pesquisas de opinião nos Estados Unidos. Curiosamente, é mais baixo exatamente no momento em que o presidente dos Estados Unidos (à época) declara que a pessoa mais importante da educação é o professor. Porém, esta importância é negada na prática ao se propor uma política de pagamento de bônus em função da avaliação dos alunos (FREITAS, 2012, p. 394).

Aqui temos condições de articular a GPR com a Pedagogia das competências, mas novamente precisamos da processualidade histórica. A Pedagogia das Competências fez um ensaio na escola pública cearense no momento da construção dos Referenciais Curriculares Básicos (RCB), uma releitura levemente regional dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Elaborados em 1996, os PCNs foram o produto reificado do longo e contraditório processo de luta pela construção de um currículo nacional progressista travada desde o Manifesto dos Pioneiros de 1932 até a vitória das imposições dos organismos internacionais. Nesse documento, as competências ainda apareciam com a terminologia “critérios de

avaliação”. No ano de 2000 temos uma reformulação pouco significativa dos documentos referentes ao ensino médio, mas jamais dominou efetivamente as rotinas escolares. Em 2015, iniciou-se processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), suspenso por ordem do Ministério da Educação em 2016, sem apresentação de justificativa oficial. Ainda em 2016, foi aprovada a Medida Provisória (MP) Nº 746 que reforma o Ensino Médio, criando, entre outros elementos, os “itinerários formativos”, onde 60% da carga horária poderá ser “escolhida” pelo aluno e cursada em qualquer lugar fora do ambiente escolar, como, por exemplo, um curso de informática em alguma instituição profissional privada, subsidiada pelo Estado. Essa MP dissolve o currículo escolar atual, agravando o já progressivo esvaziamento dos conteúdos historicamente construídos pelo gênero humano, há muito alertado por Saviani (2012). A Medida é legitimada pela ideológica pseudoliberalidade de jovens em selecionarem os conteúdos que querem aprender, dissimulando os interesses de privatização do ensino público.

Retomando aos PCNs, no contexto apresentado, estes definiram de forma mais detalhada as competências e habilidades que precisariam ser atingidas pelos indivíduos para a suposta conquista do seu espaço na sociedade. Apesar da importância, esses documentos não tiveram a inserção desejada no interior das escolas. Os professores apenas anotavam mecanicamente alguns elementos em seus planos de curso, alinhando à sua seleção pessoal de conteúdos. Assim, foi preciso um mecanismo que garantisse uma inserção mais profunda, chegando efetivamente ao controle do trabalho docente. Esse mecanismo foi a avaliação externa dos resultados da aprendizagem, que em nosso meio recebeu o nome de SPAECE. O mecanismo se expandiu e se aperfeiçoou ao longo do tempo. Destacando o Ensino Médio, prioridade dos governos estaduais, no período de 2008 a 2014 o SPAECE foi extremamente fortalecido, sendo aplicado, anualmente e universalmente, nas três séries do ensino médio, diferente das experiências amostrais de gestões anteriores. Em 2015, houve um recuo motivado por limitações de recursos, sendo aplicada “somente” no 1º e 3º do mesmo nível em questão. Observe, que sem parâmetros curriculares, não é possível definir critérios avaliativos e muito menos criar mecanismos de responsabilização pelos resultados.

Embora os documentos educacionais cearenses não utilizem o termo “Gestão por resultados”, esta se expressa bem na avaliação externa: acompanha e monitora os resultados como propósito autorreferente, ou seja, é o controle pelo controle, pois não há atividades posteriores de intervenção e nem sanções, como já afirmamos. Os projetos institucionais que foram criados, supostamente, para reverter os indicadores, são aplicados de forma

homogênea, padronizada, sem articulação com os resultados. Estes são utilizados concretamente para ranqueamento e individualização das escolas, comprometendo e fragmentando de forma mais incisiva a Rede Pública de Ensino. Escolas com estruturas desiguais, com prestação de serviços desiguais, passaram a competir entre si pelo reconhecimento social que garantirá a matrícula. Preferencialmente, a matrícula dos alunos mais preparados. Proximidade perigosa com os princípios e características das escolas privadas, meritocracia estimulada pelos gestores do sistema. O ranqueamento, a competição entre escolas públicas da mesma rede, e a exclusão velada de alunos menos preparados ou com distorção idade série, demonstra que os fenômenos desenvolvidos na forma social capitalista sempre se apresentam na cisão sistemática e contínua dos seus componentes, ou seja, sempre se apresentam na forma reificada.

Na imediatez da rotina escolar, a Pedagogia das Competências não aparece alinhada à Gestão por Resultados, mas é possível identificar algumas mediações que fazem dessa dupla uma unidade. A extração dos resultados é a mediação mais concreta. Esses resultados determinam o controle que será exercido sobre o trabalho docente. Sem o mecanismo das avaliações externas, a Pedagogia das Competências não seria mais do que uma carta de princípios, distante do cotidiano escolar, como aconteceu com as tentativas anteriores. Diante disso, marcamos o SPAECE como momento inaugural da Responsabilização Docente, como Política consolidada. A unidade desses dois mecanismos, a pedagogia das competências e a GPR, determina o professor como figura responsável pelos resultados educacionais, o que diretamente implica, seguindo a reflexão de Santos *et al.* (2014, p. 152-153), em atribuir ao professor a missão impossível, ideológica, de responder pelos limites do complexo da educação na forma capital, do mesmo modo que a Educação recebeu a tarefa de responder pelo bem estar social frente às contradições do capital.

A dificuldade em perceber a unidade desses dois elementos que se potencializam reciprocamente, advém, como já dissemos, das múltiplas cisões ocorridas na estrutura do sistema de ensino. Apesar disso, existe um elemento intencional, considerando que o termo “Responsabilização” não aparece nos textos oficiais. Nenhum gestor cearense de políticas públicas afirmou publicamente, até o momento, que o professor é responsável pelos resultados educacionais. Não se constitui um termo politicamente simpático. Mas, pela racionalidade e autonomia do processo reificador, não precisa ser dito. O processo se dá pela lógica de suas determinações. A abstração dos elementos em uma totalidade é que nos possibilita perceber que há, de fato, uma Política de Responsabilização Docente em rápida

expansão, como forma mais aperfeiçoada de controle do complexo educativo. Nesse sentido, podemos ver os documentos institucionais, mesmo com o termo em questão ausente, como catalisadores que permitem enxergar o que está para além deles.

Alinhando os pontos: a Pedagogia das Competências define o conteúdo que deverá ser trabalhado pelo professor e a GPR, através das avaliações externas, direciona o trabalho docente para o desenvolvimento dos conteúdos relacionados às competências exigidas. A verificação da assimilação desses conteúdos não é o centro da questão, mas a padronização dos conteúdos oferecidos. Mesmo que não consiga o desenvolvimento das competências, a unidade desses elementos garante a busca pelos resultados, determina o fazer pedagógico. Enfim, garante o controle.

A pedagogia das competências e a GPR, bem diferente da proposta da avaliação diagnóstica interna que foi relatada na Seção 2 (Sistema de Ciclos de Aprendizagem/AS-ANS), criaram sistemas de controle externos, neutralizando os espaços decisórios que a escola ainda dispunha para pensar processos pedagógicos, conteúdos, métodos e demais condições para garantir aprendizagem relevante. Demonstrem, também, as dificuldades formativas de massa crítica para criação do novo, revelando o sujeito que, apesar de ontologicamente capaz de engendrar sua realidade, é empobrecido pela consciência reificada. Para o Estado, o arcaísmo do sistema de notas, que não foi derrotado quando surgiu a oportunidade, continuou adequado às formas mais modernas de fetichização da ação docente. Nesse sentido, podemos afirmar que as reformas educacionais que se consolidaram depois da brevíssima influência das pedagogias progressistas, foram apenas catalisadoras, uma vez que a base concreta que garante o sucesso das estratégias de controle é a própria lógica do metabolismo capitalista que gera a Reificação. Além disso, os condicionamentos são poderosas armas de submissão, quanto mais instrumentalizado for o trabalho docente, mais fácil e confortável para os sujeitos administrados. Não se conhece movimentos amplos de contestação ao incremento das avaliações externas, apenas críticas reverberadas em encontros, sem a energia do confronto visto contra o modelo diagnóstico anterior. O diferencial na reação parece estar no caráter externo do controle, aplicado sem interferência direta na sala de aula. A Pedagogia das Competências e a GPR, em comparação com as políticas anteriores, estão sendo implementadas com estratégias mais racionalizadas e menos preocupadas por discursos democratizantes. Não se preocupam em apresentar concepções e partem diretamente para a instrumentalização, acompanhados de uma forte estrutura subjacente, garantidora de sua eficácia, sem fugir muito das práticas já cristalizadas.

Nesse contexto, a coisificação da relação ensino-aprendizagem pode ser vista com mais clareza ainda na mediação da escala de proficiência do SPAECE. O estudo da escala³⁰ pelo professor demanda certo esforço de memória para lembrar que ela foi calculada em consonância com as respostas de seres humanos. Mesmo não sendo complexa, possui um grau de detalhamento muito cansativo, o que dificulta a assimilação pela maioria dos docentes. A ferramenta estabelece uma sequência de 0 a 500 pontos, sendo dividida em quatro padrões de desempenho: muito crítico, crítico, intermediário e adequado. Com atribuição diferenciada de pontuação de acordo com a disciplina. Para a matemática é considerado, por exemplo, padrão muito crítico o atingimento de até 250 pontos, para Língua Portuguesa, o mesmo padrão é até 225 pontos. Para cada padrão existe uma quantidade de habilidades bem específicas que são relacionadas para cada item avaliativo. Exemplo: para avaliar a habilidade “compreender o efeito de sentido resultante de uma escolha vocabular em um texto”, uma questão de ensino médio pergunta, com suporte textual, qual o sentido da palavra “riquíssimo”. Depois faz-se o levantamento do percentual de acerto da questão.

Da mesma forma, os estudantes não conhecem a ferramenta, apenas cumprem o ritual estabelecido pela pedagogia tradicional: respondem a prova e aguardam o resultado. O desconhecimento facilita o controle, de estudantes e professores. Um processo muito elaborado de avaliação para chegar às conclusões óbvias, àquelas que todos já sabem, como as dificuldades de leitura e cálculo. São emitidos boletins demonstrando as competências menos desenvolvidas, mas não são oferecidas condições para intervenções consistentes. Qual o sentido de gastos tão altos³¹ para reafirmar todos os anos o que já sabemos? Nossa investigação aponta para o controle do agente estatal na forma de responsabilização. Como bônus, ainda gera lucro para as empresas que prestam esse serviço. Novamente surge a dialética racionalidade-irracionalidade dos sistemas parciais, em que temos a racionalidade dos mecanismos de avaliação em si mesmos em confronto com a irracionalidade do olhar petrificado, voltado para resultados conhecidos, afirmados e reafirmados, que não são utilizados para mudar as condições de trabalho e de existência que engendram os resultados.

Com o SPAECE, a atribuição do professor como avaliador do seu próprio processo de trabalho, perde sua dimensão subjetiva e se reifica em uma escala de proficiência misteriosa, enigmática, criando a cisão: ensinar aparta-se de avaliar. Outra fragmentação do

³⁰ Escala disponível em: < <http://www.spaece.caedufjf.net/resultados/padroes-de-desempenho/>>. Acesso em: 7 jan. 2017.

³¹ Ver Quadro 1 com recursos previstos e executados para aplicação da avaliação externa SPAECE.

currículo. Sabemos que a quantificação do perfil de proficiência a ser medida se estabelece em conformidade com competências e habilidades pré-definidas. São essas competências-habilidades que possibilitam a síntese quantitativa do resultado, que por sua vez, possibilita a responsabilização pelos resultados. Mais uma vez revela-se a unidade Pedagogia das Competências-GPR. A coisificação da aprendizagem na forma de resultados tenta controlar não só o trabalho docente, mas todo o processo de conhecimento como um produto a ser transmitido e consumido. É fetichização do conhecimento. A busca por esses resultados é orientada pelas demandas do desenvolvimento das forças produtivas que necessitam de um novo perfil de trabalhador (ANTUNES 2009, p. 49). O Estado, enquanto guardião desses interesses, precisa criar os mecanismos de transferência dessa tarefa ao agente final da máquina, o docente, responsabilizando-o pelo desenvolvimento das competências e habilidades do novo perfil, mantendo-o focado na tarefa.

Nesse momento, a Responsabilização, no exemplo aqui analisado do Estado do Ceará, se dá por meio de uma associação genérica do professor à escola que obteve o resultado, sem punição para as unidades que não alcançaram o nível adequado. Os possíveis motivos da ausência de sanções já foram apontados, mas algumas estratégias institucionais indicam uma responsabilização individual em futuro próximo: a primeira delas é o caráter classificatório das avaliações para premiações de escolas, o que pressiona o conjunto dos profissionais de cada escola a buscarem os resultados como forma de obter acréscimos salariais. A mensagem que subjaz a essas premiações sugere que os resultados educacionais não estão bons devido ao pouco envolvimento dos professores, e um estímulo externo aumentaria o envolvimento dos mesmos com um trabalho de melhor qualidade.

Outro indício de Responsabilização individual futura é a utilização desses resultados na avaliação de desempenho do professor. No caso cearense, a Instrução Normativa nº 1/2014 (DOE 6/8/14) considera os resultados do SPAECE/ENEM como um dos componentes da avaliação docente, valendo de 2 (dois) a 20(vinte) pontos (20% do total da avaliação), como condição para ter acesso à chamada Progressão Horizontal, um tipo de ascensão funcional com impacto no salário. A mediação dos estímulos financeiros para que o professor se responsabilize pela aprendizagem dos seus alunos demonstra os limites de seu próprio conceito: responsabilidade reificada. Em qualquer sentido, responsabilidade pressupõe compromisso, consigo e com outro, enquanto indivíduo ou gênero, mas a relação social reificada implica justamente na negação do outro em sua humanidade, esvaziando

silenciosamente, e com muita eficácia, as possibilidades de realização do encontro com a alteridade.

A intencionalidade de promover, de fato, o desenvolvimento dos estudantes, desaparece com a negação das condições objetivas para realização do trabalho docente e dos múltiplos e desiguais padrões de atendimento da rede pública. Destacamos mais uma evidência dessa negação: junto às avaliações externas eram aplicados questionários contextuais³² que coletavam informações sobre as condições sócio-econômicas dos alunos. Contudo, seus dados jamais foram publicizados de forma adequada, permanecendo na plataforma da empresa contratada, com tratamento bastante superficial dos dados, sem separar alunos das escolas regulares e das EEEPs, sintetizando demasiadamente o indicador sócio-econômico, sem um aproveitamento melhor pelo sistema dos dados coletados. Ao contrário da invisibilidade dos questionários contextuais, os boletins com os resultados da aprendizagem são amplamente divulgados e disponibilizados para “autoavaliação” de cada escola, apresentando apenas os indicadores de proficiência, sem associação com as condições objetivas em que o processo ensino-aprendizagem se realizou, o que poderia revelar contradições interessantes.

No ranqueamento dos resultados de proficiência para fins de premiação, a desigualdade no atendimento, entendido aqui como processo de inclusão-exclusão do aluno, é desconsiderado. As escolas que fazem seleção dos melhores alunos e oferecem tempo integral (EEEPs), como veremos mais adiante, competem pela mesma premiação junto às escolas que cumprem sua função pública de receber todos os alunos, sem nenhum critério segregador interno, e com um único turno de atividades, instaladas em ambientes de grande vulnerabilidade social. São condições de atendimento completamente diferentes. A política de premiação não é produtiva, nem do ponto de vista de sua própria lógica competitiva, pois se o competidor participa de um jogo em condições desiguais, qual o sentido da competição? Como a premiação pode ser considerada uma estratégia motivacional se o ganhador já é definido antes do começo do jogo? E os resultados demonstram isso: apesar do enorme gasto com essas premiações³³, os indicadores educacionais do Ensino Médio não tiveram melhorias

³² Segundo a Coordenadoria de Avaliação e Acompanhamento da Educação a última aplicação dos questionários aconteceu na edição 2015 do SPAECE. Os dados são disponibilizados na Revista Contextual publicada no site do CAED/ UFJF (Pedido de informação protocolo 0743205).

³³ Ver Quadro 2 com recursos previstos para premiação por desempenho no SPAECE.

significativas³⁴. Se as condições de vida dos alunos, condições de trabalho e infraestrutura não são relevantes, podemos inferir que o único fator responsável por esses índices de proficiência alcançados é o trabalho docente. Diante disso, reiteramos que a função primordial da PRD é o exercício do controle sobre a produtividade de professores e alunos, como processo de autofetichização-autorreificação.

A aparente impossibilidade do alcance do resultado por toda uma rede de ensino favorece o próprio sistema de controle, que pode se reproduzir indefinidamente. Mas o sucesso precisa aparecer de alguma forma, como exceção para confirmar regra, caso contrário, a fantasmagoria se revelaria facilmente. O sucesso surge, então, no universo restrito das EEEPs, a forma mais acabada de controle do trabalho docente, direcionado ao compromisso exclusivo da educação escolar com o mercado, como veremos no próximo tópico. Exclusivo porque não permite que a escola se desenvolva para outros propósitos.

Para finalizar essa seção, ligamos os pontos. A Pedagogia das Competências estabelece os limites do trabalho docente, determinando que conteúdo e método deve ser desenvolvido. Mas enquanto documento norteador, um simples termo de conduta, não é suficiente para a inserção de qualquer pedagogia. A política se consolida com a GPR, na forma de avaliação externa sistemática e universal. Como estrutura referenciada pelas competências estabelecidas, o sistema avaliativo objetiva o termo de conduta em resultados mensuráveis, viabilizando o controle. Nesse caso, a objetivação é reificadora, pois a medição dos resultados da aprendizagem passa a ser mais importante que o próprio processo de aprendizagem. Os sujeitos dos processos de ensino e aprendizagem passam a ser objetos.

³⁴ A proficiência média em matemática no 3º ano do ensino médio em 2008 era 247,9 (muito crítico) evoluindo para 266,3 (crítico) em 2014. Em língua portuguesa, também não saímos do “padrão de desempenho” crítico: em 2008 era 235, e passamos para 263,6 em 2014. Dados disponíveis em: <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/62-avaliacao-educacional/spaace/5174-resultado-ensino-medio>> Acesso em 22 mar.2016.

5 REFINAMENTO DA POLÍTICA DE RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE: AS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO ILUSTRAÇÃO

5.1 ESPECIFICIDADES DO CONTROLE SISTÊMICO DA RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE NAS EEEPS

Mais próximos do objeto, enquanto concreto pensado, veremos um sistema parcial específico, inserido no Sistema da PRD, que aperfeiçoou os mecanismos de controle do trabalho docente, como um laboratório de experiências que pretende se replicar para todo o sistema de ensino público. O percurso investigativo exposto até aqui teve o propósito de tornar inteligível, teórica e historicamente, o processo de Reificação mediada pela forma fenomênica da Responsabilização Docente. Agora, ingressaremos na análise da expressão mais aperfeiçoada e visível desse mecanismo: a rede de escolas estaduais de educação profissional no Ceará³⁵.

As EEEPs foram criadas com o objetivo de oferecer a formação de ensino médio para a profissionalização e inserção no mercado de trabalho. Contudo, ao serem implantadas, essas escolas promoveram um formato de ingresso meritocrático, no qual se estabeleceu a nota do aluno como principal critério de seleção. A proximidade escola-residência, que deveria ser o critério principal, como acontece com as escolas regulares da rede estadual, aparece somente como terceiro critério de desempate³⁶. O mecanismo de seleção, ironicamente, excluiu os segmentos da população com necessidades mais imediatas de profissionalização, resultando na apropriação da escola por segmentos sociais médios que não têm o mesmo interesse nas atividades profissionais precárias oferecidas pelas EEEPs, como estética, massoterapia, manutenção automotiva, secretariado, comércio, logística, móveis, portos, informática, agroindústria e outros³⁷. Os referidos segmentos ingressaram nessas

³⁵ Considerando os objetivos dessa investigação, não nos deteremos no processo de implantação e ampliação dessas escolas, suficientemente estudado. Destacaremos os elementos que expressam ou reproduzem processo reificadores. Para conhecer o processo histórico de formação da educação profissional até a implantação das EEEPs no Ceará e suas congêneres no Brasil, formas de funcionamento, seleção, contratação, projetos desenvolvidos, relação empresa-escola, empreendedorismo e outras questões pertinentes, recomendamos a leitura das dissertações de mestrado de Sabino (2015), Ribeiro (2015), Pereira (2015), Silva (2016) e Nascimento (2016), entre outras pesquisas, que fazem um síntese importante das pesquisas mais críticas sobre as temáticas citadas.

³⁶ As portarias de matrícula são publicadas anualmente com poucas modificações. Ver no Diário Oficial do Estado de 21/12/16, p. 77 a Portaria Nº1.435/2016 GAB (anexo II).

³⁷ A lista completa dos cursos oferecidos está disponível em: <http://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6:escolas-catalogo-de-cursos-apresentacao&catid=10:servicos&Itemid=241>. Acesso em: 19 dez. 2016.

escolas ao perceberam elementos diferenciadores das demais escolas públicas, a saber: exclusão dos alunos mais pobres por falta de *mérito*, aglutinação do currículo profissional ao currículo básico, jornada de tempo integral e condições estruturais de excelente qualidade. Esses elementos articulados oportunizaram o ingresso na universidade com baixo custo. Porém, nem sempre a pública e muito menos nos cursos considerados de elite a exemplo de medicina, direito, arquitetura, dentre outros. A jornada de tempo integral oferece, ainda, uma rede de proteção contra duas grandes ameaças do capital aos jovens: drogas e violência. Além da seleção meritocrática dos alunos com os melhores resultados, o tratamento diferenciado dado a essas escolas, como laboratórios de primeira geração e professores com dedicação exclusiva, favorece a participação de estudantes em diversos eventos científicos voltados para a dimensão propedêutica do ensino médio, o que por sua vez, também favorece o ingresso no ensino superior. Esse paradoxo provoca reivindicações sistemáticas dos segmentos mais pobres que não são atendidos por essa escola pública mais valorizada, e lutam pela expansão da Política. Como evidência, temos o Plano Plurianual (PPA), instrumento quadrienal de planejamento da gestão governamental que, por força de lei, precisa ser elaborado, ainda que precariamente, com a participação da sociedade na definição das prioridades. São oficinas em que movimentos sociais, políticos e empresas apontam algumas demandas. Desde a criação das primeiras EEEPs, as oficinas do PPA participativo³⁸ registram grande número de pedidos por essas escolas.

O paradoxo também criou uma contradição que atinge o cerne da profissionalização no ensino médio: O Estado, gestor do sistema parcial, desviou-se dos objetivos iniciais, ou seja, as EEEPs possibilitaram maior ingresso no ensino superior do que o ingresso no mercado de trabalho. Segundo o gráfico 12 do relatório de gestão 2008-2014 (CEARÁ, 2014, p.176), o percentual de inserção dos concludentes das EEEPs somente no mercado foi de 12,9 % e o percentual de ingresso somente na universidade foi de 29,9%, considerando também 7,5 % de alunos que ingressaram no mercado e no ensino superior ao mesmo tempo. Restando ainda 50,3% de alunos que não conseguiram ingressar em nenhum desses espaços. O gráfico 11 do mesmo relatório, por sua vez, mostra o crescimento dos indicadores de ingresso no ensino superior e o decréscimo dos indicadores de ingresso no mercado no mesmo período.

³⁸ Ver Quadro 3. As demandas sociais estão registradas no documento final disponível em: < http://www.seplag.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2885&Itemid=1823> . Acesso em: 19 dez. 2016. No caso específico da elaboração do PPA para a gestão 2016-2019, organizamos um quadro com as demandas relacionadas ao acesso à educação superior e à expansão da rede de EEEPs.

O desvio, enquanto perda de controle, é denunciado na intervenção das agências financiadoras que buscam retomar as finalidades originais do projeto. O Banco Mundial exigiu a retomada da focalização da política no ingresso dos alunos no mercado de trabalho, expressa na implantação do chamado portal do “Aluno Egresso”, onde este insere e atualiza seu currículo, acessa dados sobre vagas de trabalho e “informações do mercado”. O estudante pode, ainda, disponibilizar seu currículo para as empresas cadastradas. A plataforma digital também oferece relatórios periódicos sobre a relação curso e demanda de força de trabalho por município e a “satisfação das empresas com a mão de obra qualificada”³⁹. O sistema de controle cumpre uma das obrigações estabelecidas pelo acordo de empréstimo PFOR/BIRD⁴⁰, que veremos com mais detalhes adiante. Apesar de não termos como objetivo aprofundar essa contradição da política das EEEPs, é uma ilustração vigorosa da dialética racionalidade-irracionalidade manifesta no processo de Reificação, confirmando a objetividade dos sistemas parciais que são criados pelo capital, na tentativa de controlar uma totalidade social que se apresenta cada vez mais incontrolável e destrutiva.

A irracionalidade se revela na medida em que um modelo de escola pública atinge objetivos relevantes, como o historicamente negado ingresso ao ensino superior, e é coagido a se adequar a objetivos menos relevantes, como ingresso no mercado de serviços precarizados. A trajetória do sistema parcial, nesse caso, demonstra que seu objetivo é aperfeiçoar os mecanismos de controle para que o ingresso no mercado volte a ser o foco primordial das EEEPs, mesmo sabendo que a escola apresenta condições de ir além dessa função. As melhores condições de acesso ao conhecimento científico, às artes e à cultura promovido pelas EEEPs são ignoradas pelas agências financiadoras, criando ferramentas racionais de controle para atingir um objetivo irracional: formação para a empregabilidade em uma sociedade sem empregos. Essa retenção do potencial de desenvolvimento das EEEPs ilustra, em nossa leitura, o que Lukács (2003, p. 229) compreendeu sobre as implicações da fragmentação sucessiva de sistemas parciais de controle, contributivos do processo global de Reificação:

[...] quanto mais uma ciência moderna for desenvolvida, quanto mais ela alcançar uma visão metódica e clara de si mesma, tanto mais voltará as costas aos problemas ontológicos de sua esfera e os eliminará resolutamente do domínio de conceitualização que forjou. [...] Quanto mais desenvolvida e científica ela for,

³⁹ Portal disponível em: < http://www.seduc.ce.gov.br/images/boletim_um_sistema_egresso2906_4.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2016.

⁴⁰ Em língua inglesa é *Program for Results (Pfor)*. Nos documentos oficiais traduzidos ficou como “Programa para resultados”. Disponível em: < <http://www2.ipece.ce.gov.br/pforr/index.htm>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

maior é sua probabilidade de se tornar um sistema formalmente fechado de leis parciais e especiais, para o qual o mundo que se encontra fora do seu domínio e sobretudo a matéria que ela tem por tarefa conhecer, ou seja, seu próprio substrato concreto da realidade.

Nesse ponto da investigação é preciso uma síntese para que não nos percamos do caminho: os sistemas parciais são resultantes da divisão do trabalho, que cria, desde macro divisões como a divisão internacional do trabalho, até as microdivisões sucessivas de todas as dimensões da vida social, fragmentando a totalidade social, tornando essa totalidade incompreensível, irreconhecível, estranhada. Dialeticamente, segundo Lukács (2003, p. 274), as contradições dos sistemas parciais oportunizam a descoberta dos mecanismos de controle das realidades fragmentadas, ajudando a reencontrar a cognoscibilidade da totalidade social, imprescindível à percepção das alternativas para uma nova práxis, que estão contidas no próprio sistema parcial. Em nossa análise fenomênica, a contradição ingresso no mercado x ingresso no ensino superior ajuda a revelar o controle que impede o desenvolvimento humano dos sujeitos submetidos ao sistema parcial das EEEPs. Compreender como a realidade é construída pela lógica do modo de produção capitalista por intermédio de seus sistemas parciais de controle, possibilita vislumbrar, ainda que superficialmente, que essa realidade não se cria de forma descolada da história, da ação dos homens.

Retomando a especificidade sistêmica do controle da rede de escolas em questão, mesmo representando menos de 20% do total de escolas da rede pública estadual⁴¹, as EEEPs recebem tratamento especial, não oferecido às chamadas escolas públicas “regulares”. Estas últimas oferecem somente um turno de atividades curriculares obrigatórias, não possuem a mesma infraestrutura e são estimuladas a estenderem a jornada escolar para o contra-turno, com oferta de atividades complementares, mas de forma desarticulada e descontínua. Uma escola regular, por exemplo, pode oferecer cursos de violão, xadrez, karatê ou aulas de reforço. Já as EEEPs tem menos espaço para a diversificação curricular, as disciplinas são estabelecidas pelo órgão central, sendo, grosso modo, um turno para as disciplinas propedêuticas e outro turno para as disciplinas profissionais e empreendedoras. Essa característica facilita, enormemente, o controle das rotinas em uma EEEP, se comparado aos mecanismos de controle curricular em uma escola regular. Mas a nova política de educação de tempo integral, não-profissionalizante, já aponta para a mudança desse quadro. No ano de

⁴¹ Segundo o Censo Escolar de 2016, temos na rede estadual 115 escolas estaduais de educação profissional e 510 escolas de ensino médio regulares, representando respectivamente 18% e 82%. Quantitativos agregados conforme base de dados da SEDUC, disponível em: < <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/avaliacao-educacional/177-avaliacao-educacional/8863-base-de-dados> >. Acesso em 3 jul. 2017.

2016, foram implantadas vinte e seis (26) escolas estaduais de tempo integral de ensino médio, com currículo, a rigor, totalmente propedêutico. Contudo, o desenho do modelo de gestão e da estrutura curricular encontra-se sob a coordenação dos consultores do Instituto Natura, com participação limitada dos técnicos educacionais, demonstrando o grau de apropriação da educação pública pelo setor privado. Ainda, assim, as EEEPs apresentam especificidades que as tornam mais vulneráveis aos imperativos da reprodução do capital.

A primeira especificidade é o alinhamento explícito das EEEPs com as relações mercadológicas. Estas escolas nascem com o festejado e publicizado objetivo de preparar o aluno para o ingresso no Mercado de Trabalho, apresentado como virtude. Os currículos dos cursos oferecidos são construídos por consultores especializados e em articulação com as empresas. Embora as escolas regulares também desenvolvam atividades de alinhamento ao mercado, estas são pontuais e, ainda, sem vinculação direta ao currículo escolar. Nas EEEPs, o alinhamento com o mercado perpassa todo o processo de formulação e estrutura curricular, indo além do término do curso, como o sistema de egressos, já comentado. Além dos conteúdos curriculares formais, durante todo o curso, são oportunizadas diversas aulas de campo com visitas às empresas, facilitadas por ônibus escolares adquiridos para utilização prioritária pelas escolas profissionais. O estágio obrigatório, no terceiro ano do curso, aprofunda essa articulação. Com uma estrutura robusta, o estágio oferece bolsa para os alunos não desistirem do processo (lanche e deslocamento); equipamentos de proteção individual para os cursos que exigem esse material; pagamento do seguro de vida obrigatório; contratação de professores para acompanhamento sistemático do educando no local de estágio e toda uma mobilização dos setores responsáveis para captação das vagas de estágio junto às empresas⁴².

O estágio é uma experiência riquíssima de contradições para a compreensão crítica das relações de mercado e o discurso aprendido na escola, pois no seu desenvolvimento, e no próprio momento da captação das vagas junto às empresas, podem surgir alguns episódios de exploração, quando algumas empresas tentam desviar a função do estagiário ou dificultam a vivência do aluno em determinadas atividades pela sua aparência ou por ser oriundo de escola pública. São eventos que professores críticos, engajados e

⁴² Estágio regulamentado pelo Decreto nº 30.933 de 29 de junho de 2012. A regulamentação do seguro de vida, auxílio transporte ao estagiário pode ser consultada no Decreto de atualização do programa nº 32.075 de 31 de outubro de 2016, D.O.E de 3/11/2016. Esse último documento estabelece também o valor da bolsa de estágio em R\$ 369,46 para cada 100 horas estagiadas. Considerando que alguns estágios podem chegar até 600 horas, é um valor atrativo, evidenciando o extremo interesse estatal neste modelo formativo.

mobilizados poderiam facilmente transformar em reflexões sobre as relações de produção, caminhando no sentido oposto ao adestramento. Essa prática não é facilitada, considerando o cuidado com o processo seletivo do docente e do gestor, no qual este último sequer é submetido à eleição, e os professores, mesmo concursados, precisam passar por outro concurso, de compromisso ideológico com o modelo de gestão das EEEPs, que veremos na seção final da investigação. Além disso, os sujeitos são condicionados à focalização permanente nos resultados, e como sabemos, o conhecimento do antagonismo capital x trabalho não está previsto no rol de competências e habilidades.

A segunda especificidade que destacamos representa um salto em relação ao controle sistêmico de políticas públicas, de uma forma geral. Trata-se do monitoramento minucioso realizado por meio de duas estruturas governamentais, difíceis de contraposição, devido ao seu caráter impessoal de distanciamento dos agentes que executam a política: a primeira estrutura é o Plano Plurianual (PPA), cujos indicadores são acompanhados e analisados sistematicamente pela Secretaria de Planejamento e Gestão (SEPLAG), compondo um Programa de Governo específico. A segunda estrutura é o Programa para Resultados do Banco Mundial (PFOR/BIRD), um acordo de Empréstimo em plena execução, cujas metas são monitoradas pelo Instituto de Pesquisa e estratégia econômica do Ceará (IPECE) e pelo próprio Banco Mundial.

A referida agência financiadora controla a política de implantação-implementação das EEEPs e busca aperfeiçoar seu domínio sobre os desdobramentos da Política, reificando o produto gerado por essas escolas, que da sua ótica, deve ser necessariamente o aluno inserido no mercado, mesmo que o interesse social imediato de seus usuários não seja esse e mesmo que esse mercado nem exista concretamente, dado o desemprego estrutural. Esse processo reifica práticas e consciências à medida que impede os sujeitos envolvidos de determinar a finalidade do seu trabalho, obrigando-os a produzir outro objeto (inserção no mercado precarizado de trabalho), à revelia de suas capacidades e necessidades. Apesar da abrangência dessa problemática e os limites de nossa investigação, nosso objeto de estudo nos conduz sempre ao controle do trabalho docente, à PRD. O gerenciamento macro das EEEPs fecha-se com mecanismos mais eficientes de controle, de forma a recuperar o foco no propósito original da política, levemente alterada pelo relativo sucesso da inserção no ensino superior. Nesse sentido, podemos demonstrar como o PFOR tornou-se mais orgânico à estrutura estatal, e seus principais elementos foram inseridos no Planejamento Governamental, fortalecendo o

controle global feito pelo Banco Mundial. Para compreender essa organicidade, é preciso conhecer, primeiramente, como o PPA alcança a escola.

O PPA é uma exigência constitucional desde 1988 (§1º do Artigo 165), e, entre os seus diversos objetivos, destacamos o detalhado controle das ações e recursos públicos em seus três níveis (federal, estadual e municipal). É um instrumento importantíssimo de planejamento, execução e monitoramento, revelador da própria estrutura de funcionamento do Estado como um todo, seu gigantismo, sua complexidade e sua relação direta com o setor privado, e até mesmo com o capital internacional. Apesar da disponibilidade de suas informações na Rede Mundial de Computadores a apresentação dos documentos oficiais não tem sua leitura facilitada, considerando a linguagem técnica. Seus elementos são apresentados de forma decomposta e dispersa, impossibilitando a visão do todo, a compreensão da conexão entre os elementos. O que poderia ser facilmente resolvido com um resumo articulado com linguagem acessível, viabilizando o acompanhamento. Para desenvolvermos essa etapa da investigação, precisaremos tornar a estrutura do documento inteligível. Para conseguir uma compreensão de conjunto elaboramos quadro resumo⁴³ da estrutura do PPA, recortando o “Tema Estratégico Educação Profissional”.

O Documento PPA, em si mesmo, além de enfatizar a dimensão estratégica (diretrizes, objetivos e metas), articula os elementos do orçamento público (projetos-atividades, detalhamento das fontes, elementos de despesa, etc). Essa estrutura articulada (planejamento e orçamento) é que permite a celebração de contratos até o último centavo movimentado nas contas públicas, seja de arrecadação de impostos, transferências ou captação de recursos externos na forma de acordos de empréstimos. Exemplificando: o recurso para a aquisição de uma resma de papel para uso do professor precisou ser licitado, contratado, empenhado e pago. Todos esses procedimentos estão necessariamente vinculados ao orçamento, que por sua vez está necessariamente vinculado à estrutura do PPA. Essa resma de papel contribuiu, segundo o PPA, para o cumprimento de meta de algum programa de

⁴³ No Portal da Transparência do Governo do Estado do Ceará encontra-se os dois volumes com todos os programas governamentais. Disponível em: <<http://transparencia.ce.gov.br/static/planejamento-e-execucao-orcamentaria/pda-ldo-loa>>. Acesso em: 23 mar. 2017. Já a totalidade dos anexos, relatórios e oficinas de PPA está disponível em: <http://www.seplag.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1337&cssfile=principa12.css> e <<http://transparencia.ce.gov.br/static/planejamento-e-execucao-orcamentaria/pda-ldo-loa>>. Acesso em: 23 mar. 2017. Para composição do quadro resumo (Quadro 4) estabelecemos abreviaturas para identificar os documentos analisados no texto: Mensagem de Governo (CEARÁ, PPA 2016-2019-MG); Sistema orçamentário financeiro-Anexo I (CEARÁ, PPA 2016-2019-SIOF-A1); Lei Orçamentária Anual 2017- volume 1 (CEARÁ, 2016-2019-LOA 2017-V1) e Revisão 2012-volume 5 (CEARÁ, PPA 2012-2015-R2012-V5), sempre seguidos da página do documento.

governo relacionado ao “Tema estratégico da Educação”: *manter 100% das escolas públicas estaduais do Ceará*, o que nada mais é que a aquisição de material de expediente. Essas conexões articulam uma espiral de determinações do funcionamento do Estado e não somente um rol descritivo de um documento inerte. Ao longo do texto, apresentaremos elementos que contribuem para a apropriação do nosso objeto de investigação.

O PPA do governo estadual cearense, em vigência, refere-se ao período de 2016-2019⁴⁴ (Lei Nº 15.929/2015). Este definiu sete eixos governamentais, denominados de “Sete Cearás”. São eles: Ceará da Gestão Democrática por Resultados, Ceará Acolhedor, Ceará de Oportunidades, Ceará Sustentável, *Ceará do Conhecimento*, Ceará Saudável e Ceará Pacífico (CEARÁ, PPA 2016-2019-MG, p. 27, grifo nosso). As ações governamentais planejadas para a esfera da educação estão inseridas no Eixo nº 5 “Ceará do Conhecimento”. Esse Eixo, por sua vez, divide-se em cinco temas estratégicos: educação básica, educação profissional, ensino superior, ciência-tecnologia-inovação e cultura. Delimitaremos o tema estratégico da educação profissional. Trata-se de um tema que envolve duas secretarias de Governo, SEDUC e Secretaria de Ciência, Tecnologia e Educação Superior (SECITECE) e por isso é chamado de tema estratégico “intersectorial” (p. 32). Isso significa que é considerado um tema que exige maior esforço para articulação e monitoramento. O tema, por sua vez, define um resultado de curto ou médio prazo que deve ser alcançado no período de vigência do PPA. Para o planejamento atual, válido para quatro anos, ficou estabelecido que a gestão estadual pretende alcançar uma “Educação profissional consolidada e articulada com o mercado de trabalho” (CEARÁ, PPA 2016-2019-SIOF-A1, p. 129). Delimitando melhor, analisaremos somente os elementos referentes à educação profissional ofertada pela SEDUC, que deve perseguir dois indicadores: 1º) Percentual de estudantes egressos das escolas estaduais de educação profissional inseridos no mercado de trabalho e 2º) Percentual de estudantes matriculados no ensino médio integrado à educação profissional em relação ao total de matrículas do ensino médio. Estes indicadores⁴⁵ definem a forma de cálculo do resultado com suporte em uma série histórica de resultados. Exemplo: se o indicador de referência é 2014, com 19% de alunos das EEEPs inseridos no mercado de trabalho, o alcance do resultado necessita que esse percentual seja superado, embora não especifique o quanto tenha que crescer. Além dos indicadores, foram estabelecidas também metas gerais contributivas para alcance do resultado, como

⁴⁴ O último ano de um PPA é executado no primeiro ano da gestão seguinte de forma a garantir a continuidade das ações e repasses financeiros dos contratos celebrados pela gestão anterior.

⁴⁵ Para ver os valores referenciais dos indicadores e todas as metas referentes às EEEPs, consultar o Quadro 4.

projeção de número de escolas profissionais que serão construídas no período, projeção de capacidade de atendimento (matrícula) que precisa ser acrescido, número de profissionais que serão capacitados, e assim por diante.

O conjunto *tema estratégico-resultado-indicador* desdobra-se em programas de governo. Em novo patamar de delimitação, priorizaremos o Programa sob a responsabilidade da SEDUC: “Ensino Integrado à Educação Profissional”. Como se trata de um programa que atende à população de forma direta é chamado de programa “finalístico” (CEARÁ, PPA 2016-2019-MG, p.32). Os serviços educacionais ofertados à sociedade por meio do programa de governo é chamado de “Iniciativa”⁴⁶ e possui metas de oferta estabelecidas (CEARÁ, PPA 2016-2019-SIOF-AI, p. 32). As “iniciativas” são a mediação do PPA com a Lei Orçamentária Anual (LOA) e constituem a parte propriamente operacional do PPA, nas quais se alocam e se movimentam os recursos financeiros⁴⁷ com todos os detalhamentos orçamentários.

Apresentada a estrutura geral do PPA, precisamos ver mais de perto alguns desses elementos. Começaremos pelo Resultado Temático e seus indicadores. O primeiro indicador (*Percentual de estudantes egressos das escolas estaduais de educação profissional inseridos no mercado de trabalho*) restringe a função social das EEEPs à inserção no mercado de trabalho. Durante o processo de elaboração do documento, surgiu uma contradição interessante entre a formulação do objetivo e os resultados estabelecidos. O objetivo do Programa de Educação Profissional ficou com o seguinte texto: “atender às necessidades do mundo do trabalho, contribuindo para o desenvolvimento do Estado, para a inserção dos estudantes no mercado de trabalho e no Ensino Superior” (CEARÁ, PPA 2016-2019-SIOF-AI, p. 131), ultrapassando os limites estabelecidos pelo Resultado Temático “Educação profissional consolidada e articulada com o mercado de trabalho” (p. 129). Essa discrepância foi resultante de instâncias diferenciadas de decisão e participação na elaboração do documento. Entretanto, na relação de poder entre esses elementos (objetivo e resultado) não há dúvida, o resultado, conforme estabelece os princípios da GPR, é a razão última do planejamento, portanto, o ingresso no ensino superior não aparece como indicador do resultado. A brecha criada pelo objetivo do programa é imediatamente neutralizada pela limitação do resultado. A elaboração participativa é um mero artifício de legitimação, mas importante para a manipulação da consciência social. O objeto nos empurra para essa

⁴⁶ Para ver todas as iniciativas referentes às EEEPs, consultar o Quadro 4.

⁴⁷ Para conhecer, a grosso modo, os recursos financeiros e fontes de financiamento do programa de educação profissional, ver Quadro 5.

mediação: evidência do desconforto com a capacidade das EEEPs em promover o ingresso no ensino superior encontra-se no texto de justificativa do Programa, deixando implícito que o acesso à universidade é considerado um “desvio” da política:

[...] Os dados apontam o aumento da inserção dos alunos egressos das EEEPs no Ensino Superior e uma diminuição no número de alunos inseridos no mercado de trabalho, apontando para a necessidade de uma maior articulação da oferta de educação profissional, oferecida pelo Estado, com o mercado. (CEARÁ, PPA 2016-2019-SIOF-AI, p. 130)

Surge novamente aqui, de forma mais contundente, o processo de Reificação discutido em seção anterior, que vê o ingresso no ensino superior como problema para essa instância da educação básica. Ao longo de toda a análise sócio-econômica que respaldou a definição das ações planejadas no PPA, a profissionalização do trabalhador se constituiu como fator de extrema importância, considerada primordial para o desenvolvimento econômico, assim, nada deve desviar-se desse objetivo:

No âmbito estadual, a rede formada pelo Instituto Centro de Ensino Tecnológico – Centec, as *Escolas Estaduais de Educação Profissional* e o Centro de Treinamento Técnico do Ceará – CTTC, aliada à reconhecida contribuição do Sistema “S”, são suportes da política para atacar *um dos principais óbices ao desenvolvimento do Estado, a formação profissional*, e, portanto, para superar o nível de rendimento e grau de formalização do trabalho, situados entre os mais baixos dentre os estados brasileiros. (CEARÁ, PPA 2016-2019-MG, p. 73, grifo nosso.)

Interessante notar que o documento constata as condições salariais do trabalhador cearense como uma das mais baixas do país, “[...] em 2014 o estado do Ceará deteve o terceiro menor rendimento [24º] (R\$ 616,00)” (p. 55) entre todos os demais estados, ao mesmo tempo em que informa a 13ª posição do Ceará no ranking da economia nacional (p. 38). A contradição é ignorada, sem nenhuma reflexão sobre os motivos das condições de trabalho não corresponderem à posição econômica do Estado, escamoteando a brutal expropriação do trabalho expressa no rendimento. Nem mesmo as análises clássicas do pensamento burguês sobre concentração de renda são apresentadas, negando totalmente o conflito capital x trabalho.

Outro fenômeno apontado pelo documento, relacionado muito discretamente às condições precárias de trabalho, é o baixo percentual de pessoas em idade produtiva inseridas no mercado, não por falta de oferta de trabalho, mas por não aceitarem ingressar no mercado, situação que os especialistas buscam entender. O texto é longo, mas vale a pena pela relevância dos dados e a peculiaridade da situação:

No 1º trimestre de 2012 o Ceará possuía 6,74 milhões de habitantes com idade de trabalhar, passando esse total para 7,02 milhões em 2015. Todavia, o Estado do Ceará registrou o menor avanço de apenas 0,88% na comparação dos dois períodos, passando de 3,73 milhões de pessoas, em 2012, para 3,76 milhões de pessoas em 2015, *revelando nítida perda de participação no total da força de trabalho nacional*, passando de 3,90% para 3,75%, e na força de trabalho nordestina passando de 15,55% para 14,90%, bem diferente do ocorrido com a participação do Nordeste no país que passou de 25,11% para 25,14% na mesma comparação. Sendo assim, é possível observar que *está ocorrendo um fenômeno bastante interessante no Estado do Ceará, a decisão muito mais intensa de ficar fora do mercado de trabalho na comparação com as demais regiões*. Além disso, o estado do Ceará registrou queda no contingente de ocupados⁴⁸ de 0,84% na comparação dos dois períodos analisados. Enquanto o total de pessoas na força de trabalho aumentou em 33 mil pessoas, o total de pessoas ocupadas caiu em 28 mil pessoas, ambos na mesma comparação. Isso resultou em aumento do desemprego nordestino e nacional. E nítida perda de participação no total de pessoal ocupado no mercado de trabalho. Quanto a Evolução da taxa de participação na força de trabalho que é dado pelo quociente entre a força de trabalho e a população em idade de trabalhar multiplicado por 100 verificou-se que o estado do Ceará apresentou o comportamento mais oscilante nesse indicador apresentando tendência de queda a partir do 2º trimestre de 2014, finalizando a série com taxa de participação de 53,6% no 2º trimestre de 2015. Isso pode ser um *claro indício de desalento no mercado de trabalho, quando parte da população em idade ativa opta por vontade própria não participar da força de trabalho* (CEARÁ, PPA 2016-2019-MG, p.55-56, grifo nosso).

Esses dados expressariam a resistência silenciosa à hiper-exploração? Empiricamente, na sala de aula, é possível observar que, mesmo nos segmentos sociais mais pauperizados, há um adiamento do ingresso no mercado de trabalho. Uma situação que o capital não pode tolerar, principalmente considerando a nossa condição de capital periférico, ainda com necessidade de força de trabalho para atividades rudimentares. Para confirmar, basta verificar os indicadores econômicos do Ceará:

Sua economia está sustentada principalmente nas atividades ligadas aos Serviços (73,8%), seguidos das atividades da Indústria (22,8%), e da Agropecuária, que participa com, apenas, 3,4%.³⁸. [...] Dentre as atividades que compõe os Serviços, o maior destaque é dado ao Comércio, que registra uma participação no PIB estadual de 16,0%. (CEARÁ, PPA 2016-2019-MG, p. 38, 43).

⁴⁸ Segundo o IBGE, “As pessoas na força de trabalho [...] compreendem as pessoas ocupadas e as pessoas desocupadas nesse período. São classificadas como ocupadas [...] as pessoas que trabalharam pelo menos uma hora completa em trabalho remunerado em dinheiro, produtos, mercadorias ou benefícios (moradia, alimentação, roupas, treinamento etc.) ou em trabalho sem remuneração direta em ajuda à atividade econômica de membro do domicílio ou, ainda, as pessoas que tinham trabalho remunerado do qual estavam temporariamente afastadas nessa semana.” Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pnad_continua/primeiros_resultados/analise01.shtm>. Acesso em: 24 mar. 2017.

A relação dos principais itens de exportação, informados no documento (p. 45-46), evidencia mais fortemente a precarização, com predomínio de produtos do setor primário. No setor industrial, o avanço da construção civil se destaca, com o aporte dos recursos públicos para infraestrutura (p. 41), demonstrando a importância do Estado para a reprodução capitalista. Diante disso, o baixo rendimento do trabalhador cearense é atribuído mistificadamente à baixa profissionalização-capacitação, afirmando apostar no acesso ao conhecimento e na importância da educação em todos os níveis para reverter os números:

É fato consensual que nas sociedades modernas, o Conhecimento é o fator mais importante na construção do desenvolvimento econômico, tanto por sua contribuição na criação quanto na distribuição da riqueza, gerando inclusão social. Os efeitos da produção do conhecimento e de sua ampla difusão vão do aumento da produtividade nas atividades econômicas à melhoria da prestação de serviços pelo Estado e ao aprimoramento do exercício da cidadania, para a apropriação mais equânime e generalizada dos bens culturais e da riqueza material. Neste sentido, o primeiro passo para a construção de uma sociedade do conhecimento no Estado já foi dado com a melhoria significativa da qualidade da Educação Básica. As missões decisivas e desafiadoras que envolvem a construção do conhecimento na sociedade abrangem um amplo espectro que vai do ensino básico à pesquisa científica, à inovação, passando pela cultura, a economia da cultura e pela educação profissional e a qualificação do trabalhador. [...] determinação clara de um projeto para o Ceará baseado na educação e capacitação de sua população, em todos os níveis do conhecimento e na utilização decisiva desse conhecimento no processo de geração de riquezas. (CEARÁ, PPA 2016-2019-MG, p.72-73)

Para comprovar ideologicamente que o Ceará está possibilitando o acesso a esse conhecimento, o documento apresenta vários indicadores educacionais de crescimento nos últimos anos. Precisamos lembrar que a violência do metabolismo do capital facilita demais a tarefa de apresentar o conhecimento, a educação, como a solução dos problemas econômicos. Mesmo com indicadores melhorados, os números não deixam de revelar os efeitos da expropriação do trabalhador cearense: A escolaridade média da população cearense acima de 25 anos de idade alcançou apenas 6,4 anos de estudo em 2013; no mesmo ano, somente 8% das pessoas com 25 anos ou mais conseguiram concluir o ensino superior. (p. 54-55). Outro reforço para o mecanismo ideológico da sociedade do conhecimento foi a diminuição da distância entre escolas públicas e privadas no estado. Conforme o documento, “[...] em 2005, a nota da escola privada era superior em 93% à nota da escola pública. Em 2011, essa diferença declinou acentuadamente, ficando em 27%” (p. 109). Apesar das declarações expressas no PPA, o acesso ao conhecimento em todos os níveis, em especial, o acesso aos níveis mais elevados de conhecimento (pesquisa científica e inovação) não é para todos. O foco continua na educação básica:

O primeiro passo para a construção de uma sociedade do conhecimento está na Educação Básica de qualidade. Isso significa, nessa dimensão, um desafio que juntos enfrentaremos. Outras tarefas, igualmente decisivas, estão relacionadas à Ciência, Tecnologia e Inovação, ao Ensino Superior, à Educação Profissional e à Cultura – todas relacionadas ao desempenho da tarefa fundamental relativa à Educação Básica (CEARÁ, PPA 2016-2019-MG, p. 107-108).

Observe-se que mesmo as atividades educacionais superiores devem se envolver na “tarefa fundamental” de elevar o desempenho da educação básica. Em outra passagem do documento, coloca-se a urgência de ampliar o ingresso no ensino superior, mas novamente destaca-se a educação básica e a formação profissionalizante como elementos essenciais para o desenvolvimento de capital humano, garantindo a ampliação do “[...] estoque de profissionais qualificados e adequar o fluxo de trabalhadores às necessidades do mercado” (p. 110). Vê-se bem a que tipo de conhecimento se quer universalizar. A Reificação se expressa frequentemente na linguagem: formar estoque de pessoas com conhecimento exclusivo para uso do mercado. O mercado como sujeito e o sujeito como coisa que precisa ser estocada. Aqui surge mais uma contradição interessante, a diminuição do mercado de trabalho. O próprio documento apresenta os dados sobre o fechamento de postos de trabalho, contudo os trata como situação temporária, em forma de ondulação:

A economia cearense registrou saldo positivo de novos empregos com carteira de trabalho assinada até o ano de 2014, tendo alcançado valor recorde de geração de novos postos de trabalho no ano de 2010 com um total de 87.552 novas vagas. Todavia, a perda de dinamismo observada nos três grandes setores da economia vem contribuindo fortemente para o fechamento de vagas no referido estado [Ceará] quando até julho de 2015 acumulou um saldo negativo de 14.136 (p. 47). [...] O setor de Serviços, que tradicionalmente é considerado o grande motor de geração de novos postos de trabalho na economia cearense, registrou pela primeira vez, queda de 6.181 vagas de trabalho no acumulado do último ano da série. (p. 48) [...] Já no setor da indústria, a indústria de transformação foi o grande responsável pelo fechamento de vagas de trabalho, principalmente as indústrias de calçados, têxtil e de alimentos e bebidas. [...] Outro setor da indústria que também fechou vagas foi a extrativa mineral (-166 vagas) (CEARÁ, PPA 2016-2019-MG, p. 49).

Consideramos oportuno destacar que a retração atual do mercado de trabalho no Brasil também foi intensificada por fatores políticos que promoveram o desmonte intencional das empreiteiras brasileiras, no confronto entre os capitais canibalistas, demonstração concreta da necessária articulação entre economia e política para a reprodução dessa forma social.

A contradição gerada pela necessidade de formação de estoque de pessoas aptas para um mercado de força de trabalho em recuo estrutural não seria uma evidência da

necessidade prioritária de controle da força de trabalho (sem mercado para vendê-la), muito mais importante nesse momento histórico do capital, do que a qualificação em si mesma? Evidencia-se que a própria concorrência entre os trabalhadores já providenciaria a seleção dos melhores para um mercado em processo acelerado de encolhimento. Lembrando ainda que o capital pode migrar livremente para os locais onde a mão de obra barata ou melhor adaptada esteja disponível, como vimos na Seção 3. Essa questão se impõem em nossa jornada investigativa. Parece que preparar um estoque de pessoas supostamente qualificadas, de forma massiva, para um mercado de desemprego estrutural expressa a dialética destacada por Lukacs em *HCC*: a tentativa de racionalizar sistemas parciais para o enfrentamento de uma totalidade irracional.

O PPA, de certa forma, registra uma estrutura racionalizada que busca manter o controle sobre os mecanismos formativos da coesão social, com atenção especial para a educação básica. Nesse ponto da análise documental retornamos às “iniciativas”, que são os bens e serviços a serem entregues à sociedade ao longo dos quatro anos de vigência do plano. Para o programa de governo responsável pela gestão das EEEPs temos nove iniciativas, mas nos deteremos em três que não existiam nos PPAs anteriores e indicam a intensificação do controle sobre o trabalho docente. São elas:

[1ª] Iniciativa nº 020.1.04 - Adequação da oferta e dos currículos de educação profissional às vocações territoriais e indução do desenvolvimento regional; [2ª] Iniciativa nº 020.1.07 - Avaliação de desempenho da rede das Escolas de Ensino Integrado à Educação Profissional; [3ª] Iniciativa nº 020.1.08 - Criação de modelos e de sistemas de acompanhamento, formação e avaliação da rede de educação profissional. (CEARÁ, PPA 2016-2019-SIOF-A1, p. 131).

No PPA anterior, período 2012-2015, as iniciativas referentes ao Programa de Governo “Ensino Médio articulado à educação Profissional” eram exclusivamente referentes aos insumos necessários ao funcionamento das EEEPs: obras, aquisições, contratação e formação continuada (CEARÁ, PPA 2012-2015-R2012-V5, p. 770). No PPA atual, temos três iniciativas que se configuram como mecanismos explícitos de controle do trabalho docente, pois incidem de forma direta no fazer pedagógico. A primeira iniciativa chega ao coração das escolas, aos currículos, que deverão ser “adequados às vocações territoriais”, o que significa a manutenção das atividades já existentes, na maioria primárias, focadas apenas na melhoria da produtividade, aperfeiçoando a extração de mais valia relativa. Não há estímulo a novas alternativas produtivas, indicando o enquadramento da região na divisão internacional do trabalho. Para garantir o cumprimento da adequação curricular, surge a segunda iniciativa,

que estabelece a avaliação de desempenho das EEEPs, o que aponta para algum tipo de avaliação das competências adquiridas, ação ainda não realizada. Além disso, já existe um sistema informatizado de monitoramento dos egressos inseridos no mercado de trabalho, o que remete à terceira iniciativa que trata dos sistemas tecnológicos de controle. Contudo, ainda é um sistema interno, limitado. Para atender a esta iniciativa, que tem como alvo a “rede de educação profissional” e não apenas as EEEPs, o esforço de articulação entre as secretarias de governo é muito maior, consolidando a GPR em bases maiores, como afirmado no próprio texto do PPA:

A implementação de um modelo de gestão que adota a contratualização de resultados é extremamente desafiador, exigindo do Governo Estadual uma mudança na postura dos gestores públicos e o entendimento de que os compromissos contratados condicionam todo ciclo de planejamento, orçamento e gestão estadual. A administração estadual tem consciência de que o êxito da implementação desse modelo pressupõe a integração de definições estratégicas; o alinhamento de processos, recursos, programas/produtos com os resultados; e a utilização de mecanismos de monitoramento intensivo e avaliação permanente. (CEARÁ, PPA 2016-2019-MG, p. 76)

Todo esse aparato teria realmente o objetivo de qualificar força de trabalho? É preciso levar em consideração também a necessidade política dos Estados Nacionais diante das pressões sociais por postos de trabalho. Nesse contexto, o fenômeno parece indicar que a forte articulação do capital mundializado para padronizar a formação massiva da classe trabalhadora, em especial, nos países do capital periférico, se apresenta como necessidade sistêmica de positividade, um trabalho preventivo contra explosões sociais potencialmente irreversíveis. A exigência formativa do trabalhador cearense está previsto em um acordo de empréstimo junto ao Banco Mundial que se integra ao corpo do PPA que, como já dissemos, é mais do que um planejamento interno das ações estatais, ele expressa um todo articulado que interliga o mais simples contrato de pequenos serviços até as relações com o capital internacional. Além disso, não se trata de um acordo de empréstimo qualquer, mas de um “Programa para resultados” (PFOR) que não se preocupa somente com o pagamento dos juros, mas exige o alcance de resultados, o que confere ao financiador maior capacidade de controle. Vejamos como se busca a profissionalização universal mediada por esse instrumento:

A Educação Profissional se insere numa visão de política governamental mais ampla que objetiva a formação de capital humano no Estado. É consenso que o patamar de desenvolvimento desejado para a sociedade cearense requer o crescimento da economia estadual apoiado na maior produtividade dos fatores de produção e na agregação de valor aos produtos da economia, para modernização da estrutura produtiva no Estado, resultando na ampliação do seu poder de competição. Foi a partir dessa análise que o *Governo Estadual, no âmbito do Projeto para Resultados, objeto de acordo de empréstimo celebrado com o Banco Mundial*, elegeu como um

dos componentes, o Crescimento Econômico. Nesta perspectiva, foi produzido o documento ‘Estratégia de Desenvolvimento Econômico para o Estado do Ceará a partir do Fortalecimento do Setor Produtivo, apoiada em Inovação e com foco na Formação de Capital Humano’, enfatizando a necessidade de garantir que os benefícios advindos com os avanços produtivos alcancem toda a sociedade, com ampliação das oportunidades e distribuição dos ganhos, pressupondo a *qualificação da mão de obra como elemento central nesse processo. [...] integração e a otimização da rede de educação profissional e tecnológica* de todos os atores que atuam nesse segmento, no Estado do Ceará, tais como Centec, IFCE e demais órgãos públicos e privados, bem como de suas ações, de modo a aglutinar esforços para a construção compartilhada de um sistema de qualificação profissional capaz de responder às demandas impostas pela implantação e instalação de projetos de grande porte em estruturação no Estado (CEARÁ, PPA 2016-2019-MG, p. 110-111, grifo nosso).

O documento explicita a subordinação do Capital ao Estado, explicita a padronização formativa da massa social, promovendo a positividade necessária à reprodução do capital frente ao agravamento da miséria, da violência. O capitalismo busca sobreviver à sua própria barbárie. A articulação Capital-Estado presente na relação PPA-PFOR revela que alguns indicadores do primeiro documento são replicados no Painel dos Indicadores do segundo. Para a área de capacitação profissional sob a responsabilidade da SEDUC, temos os seguintes indicadores de resultado do Acordo:

O primeiro indicador mede o “Estabelecimento de sistema de monitoramento de programas de FTP” (*file transfer protocol*/ protocolo de transferência de arquivos), referindo-se aos sistemas de armazenamento e transferência de dados, a Via Ápia do Império Burguês, ou seja, o controle das informações é imprescindível para manutenção do poder. O segundo indicador, por sua vez, mede o “Número total de contratos em vigor com empresas privadas para contribuir com equipamentos, formação no local, e contribuir para elaboração de currículos ou instrutores do curso”⁴⁹, garantindo que o mercado participe ativamente dos processos que serão desenvolvidos nas escolas. Em outro painel de indicadores⁵⁰, o Acordo faz referência ao “Estabelecimento de sistema de monitoramento de programas de TVET” (*technical and vocational skills training*/capacitação técnica e profissional). Além desses indicadores, a gestão do PFOR também faz o monitoramento das iniciativas do PPA que foram financiadas pelo acordo⁵¹. No relatório de fevereiro de 2017⁵², das iniciativas citadas,

⁴⁹ Setorial refere-se à secretaria de governo. Disponível em: <http://www2.ipece.ce.gov.br/pforr/indicadores/Indicadores_por_Setorial120116.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2017.

⁵⁰ Disponível em: <http://www2.ipece.ce.gov.br/pforr/indicadores/Envolvimento_por_Setoriais_SEDUC_011015.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2017.

⁵¹ Novamente consultar o Quadro 5 e verificar as ações financiadas pela fonte de recursos nº 48.

justamente a iniciativa 020.1.04 que prevê a “Adequação da oferta e dos currículos de educação profissional às vocações territoriais e indução do desenvolvimento regional” está com execução baixa (38%) e o farol de alerta está vermelho, demandando a intervenção dos gestores estaduais para o alcance da meta.

O Acordo também prevê várias assistências técnicas, contratação de empresas privadas para realizar atividades cuja *expertise* (conhecimento), supostamente, não esteja disponível nos quadros funcionais da administração pública. São três Assistências para as EEEPs:

[1ª] Suporte para reformular o teste de proficiência administrado aos alunos das escolas secundárias estaduais de educação profissional, tomando em consideração a possibilidade de desenvolver certificações de habilidades validadas e reconhecidas junto ao setor produtivo. [2ª] Apoio na melhoria do desenho da formação continuada voltados para gestores, professores e instrutores das escolas de educação profissional secundárias do Estado. [3ª] Avaliação de Impacto de programas de Educação Profissional, Formação Técnica e Formação de Professores (CEARÁ, PFOR, s.d.)⁵³.

Observe que o objetivo da primeira Assistência Técnica é criar mecanismos para o mercado realize diretamente as “certificações de habilidades” dos alunos das EEEPs. O que remete à definição-seleção das instituições aptas, assumindo de forma cada vez mais transparente a relação orgânica Capital-Estado, o que inevitavelmente conduz à responsabilização dos docentes envolvidos com os referidos resultados. A segunda Assistência Técnica preconiza a reformulação do desenho das formações docentes e, por fim, a terceira Assistência Técnica arremata o controle sistêmico com uma avaliação de impacto do programa e da formação, incluindo a formação docente, que, como o nome já diz, procura avaliar o resultado social do programa. Observe-se que esse tipo de indicador de resultado, que interfere no fazer pedagógico da escola, é muito mais amplo do que resultados superficiais que medem apenas o “número de escolas construídas”, por exemplo.

Sintetizando os achados da investigação, demonstramos o grau de controle sobre as rotinas escolares. Eis, até o momento, a forma mais refinada de Reificação, testada no ambiente propício das EEEPs. Nesse movimento, retomamos Netto (1981, p. 88), que desvela como a Reificação fixa uma positividade que garante a invisibilidade da barbárie sistêmica,

52

Disponível

em:

<http://www2.ipece.ce.gov.br/pforr/programas/Acompanhamento_Programas_PforR_Fevereiro2017.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2017.

53 Disponível em:

<http://www2.ipece.ce.gov.br/pforr/assistencia/Lista_dos_projetos_de_AT_rev240217_por_Setorial.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2017.

levando o sujeito a acreditar que não existe saída, salvo as concorrências e lutas individuais, o que coloca a coisificação do ser social no centro da reprodução capitalista:

[...] É preciso compreender os dois níveis de realização do fetichismo que, posto já na ‘célula’ econômica da sociedade burguesa, reproduz-se ampliadamente em todas as suas instâncias. De um lado, a substancialização das relações sociais. O conjunto de reificações, que é múltiplo e heteróclito – as coisas sociais que balizam o cotidiano dos homens controlam a sua existência. De outro, a positividade aí engendrada, que equaliza, organiza homogeneizadamente estas coisas sociais, viabilizando a atuação adequada dos agentes sociais particulares. A pseudo-objetividade do conjunto das objetualidades é fundada por esta positividade. O fetichismo, conseqüentemente, é dúplice: em cada manifestação reificada do ser social e na articulação pseudo-global de todas elas. O agente social particular pode passar de uma reificação a outra, percebendo a seqüência da lanterna mágica⁵⁴.

A positividade é a consequência lógica do metabolismo do capital que, para se reproduzir, necessita controlar o tempo de cada trabalhador na esfera de produção para extração de mais valia, seja de forma relativa ou absoluta, como descobriu Marx (2002) e, por sua própria lógica de expansão e universalização, não permanece circunscrito a essa esfera, alcançando todas as dimensões da vida social, materializando-se de múltiplas formas. A educação, a formação das massas é expressão evidente desse movimento. Daí resultando o necessário controle do trabalho docente, articulado a essa totalidade reificada. Apesar de toda a racionalidade e objetividade alcançadas pelo processo de controle organizado pelo PPA-GPR, veremos na próxima seção que ainda nos falta analisar um nível mais refinado ainda, no qual a apropriação da subjetividade se realiza como síntese de todas as determinações apresentadas na investigação e com impacto direto na formação docente: o modelo de gestão das EEEPs.

5.2 RESPONSABILIZAÇÃO DOCENTE COMO APROPRIAÇÃO DAS SUBJETIVIDADES: OS PARÂMETROS DA TECNOLOGIA EMPRESARIAL SÓCIOEDUCACIONAL (TESE)

A última especificidade das EEEPs exposta nessa comunicação refere-se ao modelo de gestão dessas unidades, orientadas a seguirem as premissas da Gestão privada,

⁵⁴ Lanterna mágica é o antecessor dos modernos projetores de imagem, em referência ao movimento ilusório criado pelo sequenciamento de imagens separadas. Disponível em: <<http://www.cinemateca.pt/CinematecaSite/media/Documentos/Microsoft-Word---CupidosSite.pdf>>. Acesso em: 11 set. 2017

formalizada no documento Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE). Trata-se de um manual operacional elaborado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), vinculado à Odebrecht, e inspirado no modelo de gestão desse grupo, denominado, por sua vez, de Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO). Doravante, denominaremos o modelo de gestão das EEEPs de TESE/ICE. Iniciaremos a análise do seu conteúdo recuperando algumas investigações já realizadas, selecionando os aspectos que evidenciam processos reificadores específicos desenvolvidos nessas escolas.

Sabino (2015) destaca a assimilação dos princípios da gestão empresarial TESE/ICE no processo seletivo dos professores. O autor descreve o processo com riqueza de detalhes (p. 82-83), destacando o instrumento administrativo⁵⁵ que exige do professor a assinatura de termo de adesão à proposta de trabalho das escolas profissionais, ou seja, a adesão ao conteúdo expresso no próprio Manual Operacional da TESE/ICE, o que já constitui um primeiro mecanismo de controle subjetivo:

[...] Os professores passam somente por um ‘treinamento’ a respeito do modelo de gestão baseado na [...] TESE, da Odebrecht, já como parte do processo seletivo. Dessa forma, a constituição do quadro docente das EEEPs ocorre de maneira direcionada a adequação dos profissionais ao modelo empresarial adotado, o qual prioriza a visão individualista-empresarial, em vista a formação de educandos dispostos a, pós-conclusão dos estudos médios, buscarem a sobrevivência empreendendo cada um por si. (SABINO, 2015, p. 86)

Sabino (2015, p. 85-86) também destaca o que foi denominado de “pedagogia da presença” que se refere ao monitoramento das metas individualizadas de cada profissional da escola pelo gestor escolar. Comparando as escolas profissionais com as demais escolas públicas estaduais cearenses, podemos apontar o fortalecimento do mecanismo de controle, uma vez que o instrumento de planejamento priorizado nas demais escolas, o PDE, define metas para o conjunto da escola, individualizando apenas lideranças de algumas atividades específicas, não dispondo (ainda) dos mesmos mecanismos de controle de resultados presentes nas EEEPs.

Ribeiro (2015, p. 68) participa do debate trazendo mais alguns elementos de análise do modelo, destacando a função simbólica, instrumental e organizacional das chamadas tecnologias educacionais, e apoiando-se em Quartiero, Lunardi e Bianchetti,

⁵⁵ Sabino considerou o documento de 2014. A guisa de atualização, informamos que a última portaria de regulamentação da lotação de docentes para o período letivo de 2017 (nº 1.433/2016) foi publicada no Diário oficial do Estado de 21/12/2016, continua com a mesma exigência.

demonstra que essas tecnologias “[...]impõem a revisão constante das competências e concepções correntes na escola”. A TESE/ICE, como tecnologia focada na educação profissional desenhada pelo mercado e para o mercado, orienta o currículo escolar para atividades que promovam a apologia da prática empresarial. Uma das atividades, por exemplo, orienta cada jovem para a elaboração de um projeto de vida (p. 88). Aqui precisamos fazer uma rápida digressão: apesar de existir o modelo didático do Projeto de Vida elaborado pelo ICE, a SEDUC preferiu trabalhar com o material elaborado pelo Instituto Aliança⁵⁶, feito sob encomenda conforme especificações da SEDUC. É um elemento interessante, pois o Projeto de Vida proposto pelo ICE é extremamente direto na sua função de adestramento para o mercado; já o material selecionado pela SEDUC é mais suave, menos direto, focado na saúde emocional dos jovens, com alguma contextualização histórica do mundo do trabalho, sem tocar no antagonismo capital x trabalho, mas com espaço maior de manobra para o professor ir um pouco além da proposta do material. Outro indício dos embates internos: o Projeto de Vida é um componente curricular obrigatório nas EEEPs desde a sua implantação, mas vem perdendo espaço: inicialmente, cumpria carga horária de 240h/a, hoje está reduzida para 180h/a, abrindo carga horária para oficinas de redação preparatórias para o ENEM. Novamente surge o embate da função social desejada pela escola, nitidamente preocupada com o ingresso no ensino superior, em discreta resistência às determinações da agência financiadora que tutela a política, exigindo a priorização da venda imediata da força de trabalho.

Considerando a vulnerabilidade social a que está submetido a maior parte dos nossos jovens, a ideia de um projeto de vida que, supostamente, os afaste da violência das drogas e da pobreza, é muito bem vista pelos próprios alunos, professores, gestores e familiares. Observe-se a articulação desses elementos para a Reificação da subjetividade, em que o sujeito é induzido a pensar que se realiza somente enquanto profissional, empreendedor, empresário. Mesmo que o material do Instituto Aliança consiga dar um pouco mais de centralidade ao ser humano do que ao espírito empresarial, o fim último é inserir esse ser humano no mercado, pois esse é o seu lugar de realização. O Projeto de Vida tem função de dar *sentido à vida* dos jovens.

Retornando às contribuições de Ribeiro que destaca a orientação textual da TESE/ICE para a formação de gestores escolares como gestores de empresas, aptos a

⁵⁶ Instituto Aliança, uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) vinculada à Fundação Kellogg, ao Instituto Ayrton Senna que conta com apoio do BNDES.

desenvolverem o “negócio” da escola, definido como “educação de qualidade”. O gestor deve cumprir as mesmas etapas necessárias ao desenvolvimento empresarial: sobrevivência, crescimento e sustentabilidade. Para que essas etapas sejam cumpridas com sucesso, é preciso que todos os envolvidos permaneçam focados nesse negócio, a serviço da comunidade e dos investidores (parceria público-privada). Dessa condição, podemos extrair mais evidências de processos reificadores. A relação não é mais entre educandos e educadores, mas entre clientes e gerentes (TESE/ICE, s.d, p. 105). Nessa relação cliente-gerente, qual a posição do professor? Um operário da indústria da “educação de qualidade”. Um empreendimento que não é dele, mas precisa pensá-lo em tempo integral. O negócio, de fato, pertence aos chamados investidores sociais, que no caso cearense, ainda continua público. Conforme o próprio documento, a função desses investidores é fiscalizar os resultados. O capital não se satisfaz mais com o controle do tempo de trabalho. Ele busca, paradoxalmente, formas objetivas de controle da dimensão subjetiva, dissolvendo os limites entre o tempo de trabalho e o tempo de não-trabalho, movimento incontrolável da totalidade social reificada. Servir aos clientes e gerentes não é somente uma tarefa a ser cumprida em uma determinada quantidade de tempo, mas uma função social internalizada, levada para casa depois do serviço.

A racionalidade instrumental do movimento é absolutamente necessária ao capital, considerando que o desemprego estrutural e o desenvolvimento tecnológico apontam para o aumento do tempo do não-trabalho, demandando o aperfeiçoamento de mecanismos de controle social muito mais abrangentes do que a indústria do lazer ou da religião, pois é preciso levar para o tempo do não-trabalho, a mesma disciplina do trabalho. Empreender é tarefa permanente, tanto para manter-se no emprego, como para enfrentar o desemprego. Novamente infere-se que, mais importante que preparar força de trabalho, é a condução da energia das massas para a busca de fantasmagorias que os mantenham em luta concorrencial pela sobrevivência.

Pereira (2015, p. 107), outro estudioso do tema, destaca a dedicação exclusiva dos professores das EEEPs, considerando uma “imposição” não remunerada. Aqui é preciso fazer considerações divergentes. A dedicação exclusiva, mesmo sem uma gratificação referente a ela, é um dos principais atrativos para os profissionais da rede estadual cearense buscarem lotação nessas escolas. A realidade da maioria dos docentes das escolas regulares é a lotação em duas ou três escolas, principalmente se ministrarem disciplinas com carga horária

reduzida.⁵⁷ Essa condição provoca um aumento significativo do desgaste laboral pelos deslocamentos frequentes e adequação às rotinas e práticas de gestão de cada escola. Além disso, o professor lotado em uma escola profissional, dificilmente fica com sua carga horária de atividades completamente preenchida com as aulas formais do currículo básico, realizando outras atividades docentes, como tutoria de projetos, o que torna a rotina docente em uma escola profissional menos repetitiva e fragmentada, em comparação com o cotidiano dos demais professores da rede pública estadual. Nesse cenário, dada às condições de trabalho docente nas ETECs, o sentido de imposição transforma-se em privilégio, reivindicado pelos demais docentes sem acesso as mesmas condições. Esclarecido esse ponto, continuamos com Pereira que destaca do texto da TESE/ICE, os “conceitos norteadores” do modelo de gestão, chamando a atenção para a clareza e a articulação desses elementos:

[...] Os conceitos norteadores dessa pedagogia são: *protagonismo juvenil, formação continuada, atitude empresarial, corresponsabilidade e replicabilidade*. Ao passo que sua definição é expressa como se segue: Protagonismo Juvenil – o jovem como partícipe em todas as ações da escola (problemas e soluções) e construtor do seu Projeto de Vida. • Formação Continuada – educador em processo de aperfeiçoamento profissional e comprometido com seu autodesenvolvimento. • Atitude Empresarial – Centro voltado para o alcance dos objetivos e resultados pactuados, utilizando de forma competente as ferramentas de gestão, sobretudo a Pedagogia da Presença e a Educação pelo Trabalho. • Corresponsabilidade – Parceiros públicos e privados comprometidos com a melhoria da qualidade do Ensino Médio. • Replicabilidade – Viabilidade da proposta possibilitando a sua reprodução na rede pública estadual (TESE *apud* PEREIRA, 2015, p. 98, grifos do autor).

A superficialidade dos “conceitos norteadores” dissimulam conflitos e facilita a assimilação por todos os sujeitos envolvidos, sem necessidade de reflexões elaboradas como em outras propostas pedagógicas, reproduzindo o cotidiano, o seu fazer contínuo de objetivações imediatas. Ao mesmo tempo, a TESE/ICE está perfeitamente articulada aos demais elementos necessários ao controle da educação pública: ao Relatório Delors, analisado por Ribeiro (2015, p. 14;103-105) e Pereira (2015, p. 13; 68; 70; 98-99) e às reformas educacionais, como uma espiral envolvente criada aparentemente para suprir a ineficiência dos indivíduos. Os pesquisadores citados também contextualizam sua investigação na crise estrutural do capital. A visão panorâmica apresentada nos dá condições de olhar o documento TESE/ICE (s.d., p. 3) um pouco mais de perto e descobrir novas mediações. Logo no primeiro parágrafo da introdução, o texto afirma: “Na dimensão produtiva, essa formação (profissional)

⁵⁷ Referem-se às disciplinas de História, Geografia, Sociologia, Filosofia (ciências humanas). Química, Física e Biologia (ciências da natureza).

deverá levá-lo a ser um jovem autônomo e competente, e na dimensão pessoal, um jovem solidário”. Observa-se a separação das dimensões produtiva e pessoal, construída historicamente pela sociabilidade burguesa. A cisão transforma a solidariedade em uma característica oposta ao mundo do trabalho, restrita à vida pessoal. Essa definição do lugar onde a solidariedade deve se manifestar expõe a coisificação do mundo do trabalho e despotencializa o surgimento do trabalho associado, necessariamente solidário, (do latim *solidus*), sólido, inteiro, pleno.

Ainda na introdução, o documento utiliza o termo “lidar” para apresentar a relação do gestor com a comunidade escolar; esta recebe um tratamento empresarial coisificante: “[...] encontramos o Gestor diante de uma enorme diversidade de *stakeholders*⁵⁸ com os quais deverá lidar – professores, equipe gestora, estudantes, pais, comunidade, sindicato, parceiros, Secretaria de Educação (TESE/ICE, s.d., p. 3, grifo nosso)”. A palavra “lidar” já indica o tipo de relação de poder que precisa ser estabelecida para garantir o resultado, remetendo à explícita desigualdade de poder e bem diferente da ideia de associação de sujeitos com poder compartilhado, horizontal, sem hierarquias, prometido em outra passagem do mesmo texto (p. 26). A relação sujeito-sujeito passa a ser relação sujeito-objeto. Embora tenha outros significados, o sentido cotidiano de “lidar” refere-se, costumeiramente, a coisas ou denota algum tipo de antagonismo, como sugere sua origem etimológica no verbo litigar. E considerando a pluralidade de segmentos contida no grupo de *stakeholders*, a forma de manipular esses objetos também demanda estratégias diferenciadas, já que, do ponto de vista do diretor escolar, “lidar” com a SEDUC é muito diferente de “lidar” com os docentes, com os alunos, etc. Nem mesmo a “equipe gestora” participa do compartilhamento do poder, também constando como objeto da lida do diretor. O papel manipulador atribuído ao diretor assume uma dimensão sem precedentes na gestão escolar pública. E como o gestor “lida” com os segmentos escolares diferenciados? A resposta está no texto:

A *liderança* do Gestor é, sem dúvida, uma característica essencial, porém isoladamente *não basta*. Faz-se necessário pôr a sua disposição e de sua equipe um conjunto de ferramentas gerenciais que permitam dirigir a escola de forma estruturada. Essa estrutura deverá garantir que missão, objetivos, metas, estratégias, planos de ação e métricas estejam todos alinhados e *claramente definidos, em todos*

⁵⁸ Em inglês, *stake* significa interesse, participação, risco; *holder* significa aquele que possui. Assim, *stakeholder* significa parte interessada ou interveniente. É uma palavra muito utilizada nas áreas de comunicação, administração e tecnologia da informação cujo objetivo é designar as pessoas e grupos mais importantes para um planejamento estratégico ou plano de negócios, ou seja, as partes interessadas.

os níveis da organização, de modo que todos possam, com clareza, compreender o seu papel e contribuir objetivamente para a consecução dos resultados esperados, para que sejam medidos, avaliados e recompensados. *A gestão de uma escola em pouco difere da gestão de uma empresa*. Na realidade, em muitos aspectos, a gestão de uma escola apresenta *nuances* de complexidade que não se encontram em muitas empresas. Assim sendo, nada mais lógico do que partir da experiência gerencial empresarial acumulada para desenvolver ferramentas de gestão escolar (TESE/ICE, s.d., p. 3, grifos nossos).

O documento afirma, portanto, que a liderança do gestor não é garantida pela relação direta com os seus liderados, o que remeteria às habilidades pessoais, mas pela mediação das ferramentas gerenciais de controle, que vão garantir a padronização necessária aos resultados definidos externamente (metas claras em todos os níveis da organização). Essas ferramentas devem ser buscadas nas empresas, já que, conforme o texto, uma escola é semelhante uma empresa, diferenciada apenas por algumas “nuances”, que não são explicadas, mas que parecem negativas, já que não aparecem nas empresas. Observe-se a intensificação do controle do diretor sobre o fazer da escola, em oposição ao discurso de políticas anteriores sobre a gestão democrática na escola. Sabemos que o discurso democrático se constituiu como funcionalidade útil ao capital, contudo, suas contradições confrontavam excessos de gestores mais entusiasmados com o seu pedaço ilusório de poder. Na última década, com o aprofundamento da crise, a gestão democrática perdeu sua utilidade, indicando que talvez fosse um pouco mais do que mera funcionalidade, quem sabe uma contradição da práxis. O ocaso da gestão democrática nas escolas (e no país) é relevante por indicar o movimento do capital destruindo sua própria criação, a cidadania e a democracia, fiando-se em mecanismos de coesão mais técnicos e, ironicamente, mais vulneráveis à violência.

O texto da TESE/ICE, ao neutralizar o jogo democrático, preconiza todo o poder ao diretor. Seu sucesso não decorrerá do compromisso dos sujeitos envolvidos, mas da aplicação correta das ferramentas para controlar a atividade das pessoas. Seguindo o raciocínio, as pessoas são apenas o limite de sua serventia. Quando nos referimos ao docente e ao funcionário, a posição está bem definida como força de trabalho. E o aluno? uma incógnita. Seria a matéria prima? Seria o produto? Os dois elementos, em estágios diferentes da produção dos resultados? A posição do aluno não se revela no documento com a mesma simplicidade dos demais, se dissolvendo entre clientes e investidores, os dois polos que, efetivamente, precisam ser atendidos, segundo a proposta. Em passagem do documento, o papel de cliente é atribuído à comunidade (p. 9). O aluno faz parte da comunidade, mas não se destaca dela em sua individualidade. Mesmo como cliente, a comunidade não compartilha o

poder de decisão, que verdadeiramente pertence aos chamados investidores sociais⁵⁹. Habilmente, o modelo de gestão mostra em sua Macroestrutura (p. 26), o “conselho” de investidores sociais distintos da comunidade. O cliente é apontado como a parte mais importante da escola, mas não detém o poder de deliberar, apenas consome o serviço e supostamente avalia a qualidade do que consumiu. Mas é pura mistificação. Os poucos instrumentos de participação da comunidade estão desaparecendo, como o conselho escolar, e não existe eleição nas EEEPs. E nós já vimos quem avalia de fato. No bojo dessa estranhada relação, revela-se o predomínio do privado-individual sobre o público-coletivo, isolando cada interessado no processo educativo. Indica-se a extinção tendencial do público, considerando que, para esses ideólogos, o cliente individual é a expressão do público, da sociedade civil, fazendo desaparecer, portanto, a figura do cidadão, no sentido clássico burguês de oposição ao indivíduo privado. Mais um indício da perda de funcionalidade da cidadania-democracia e do aprofundamento das relações reificadas:

A tecnologia empresarial considera o cliente e o investidor como **fontes de vida**. Ora, se não houver cliente – alguém que precise dos serviços – e se não houver alguém que invista, não há empresa. Logo, se não houver comunidade que necessite de uma escola de qualidade e se não houver investidor disposto a prover os recursos, não haverá um Centro de Ensino naquela localidade. Portanto, o objetivo do gestor (empresário individual) e da equipe (empresário coletivo) é agregar valor às duas fontes de vida, ou seja, **riquezas morais e riquezas materiais**, garantindo a satisfação da comunidade e do investidor social (TESE/ICE, s.d., p. 9, grifos do autor).

Um dos lados dessa polaridade (polo cliente) já está razoavelmente estabelecido pela simples concorrência entre as escolas públicas estaduais disputando vagas entre si, em decorrência da desaceleração de matrículas de ensino médio regular. A série histórica 2007 a 2015 do Educacenso, compilados pela SEDUC⁶⁰ demonstra que a matrícula no ensino médio regular decresceu 19%, enquanto que a matrícula no ensino médio integrado à educação profissional cresceu incríveis 587%. Esse fenômeno gerou uma disputa por alunos no interior da rede escolar, considerando que o repasse de recursos para as escolas é calculado pelo referencial da matrícula. A concorrência em busca de “clientes” agrava a desigualdade nas

⁵⁹ São considerados investidores sociais: Secretaria da Educação, Ministério da Educação, Banco Mundial, empresas de consultoria e gestão educacional.

⁶⁰ As Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) tiveram aumento de 37.642 alunos no período de 2009 a 2015, representando salto de 587,2%, enquanto que nas Escolas Estaduais de Ensino Médio (EEEM) houve perda de 66.045 alunos/ 18,8% no mesmo período. Consultar Quadro 6.

condições de oferta entre as escolas públicas da mesma rede. As escolas regulares são tratadas como escolas de segunda categoria pelo próprio poder público e pela sociedade, embora atendam maior número de jovens. O incremento da desigualdade confronta o próprio conceito burguês de equidade, no qual se deveria (supostamente) oferecer aos indivíduos as mesmas condições de partida na corrida concorrencial pelo lugar no mercado de força de trabalho. Segundo os princípios da equidade, a vitória na corrida concorrencial é responsabilidade de cada um, mas oportunizando a igualdade na partida. Nem mesmo a promessa da equidade, enquanto discurso de coesão, se sustenta no horizonte atual. A fragmentação da rede escolar pública, disputando alunos entre si, facilita a abertura de suas portas às futuras gestões privadas, considerando que essas unidades educacionais se veem cada vez menos como parte de uma rede e cada vez mais como concorrentes.

Quanto à segunda parte da polaridade (investidores sociais), no sentido pleno de provedor financeiro privado, ainda não está consolidada no âmbito da escola estadual cearense. Esse investidor ainda é a gestão direta do Estado. Os repasses de recursos básicos de custeio de manutenção para pequenos serviços e aquisição de material de expediente se dão de forma universalizada e padronizada por quantitativos de alunos. Os recursos de investimento (obras, equipamentos e mobiliários) são desigualmente distribuídos, com critérios de rateio pouco transparentes, mas, em certa medida, universalizados, sem relação direta com resultados educacionais e integralmente públicos. Contudo, já existe um ensaio de relação direta entre escola e investidor, mediada pelo chamado Projeto Jovem de Futuro (PJF), amplamente disseminado nas escolas regulares, mas ausente nas EEEPs (não precisa). O projeto é uma “tecnologia educacional” desenvolvida pelo Instituto Unibanco e atrelada artificialmente ao Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) do Ministério da Educação. Focado principalmente no controle do trabalho docente de professores de matemática e língua portuguesa do ensino médio, procura aumentar a média escolar nas duas disciplinas em 25 pontos percentuais ao final de três anos de desenvolvimento do projeto na escola (meta padronizada para todas as escolas). Conforme determina o manual de implantação, a escola que não atinge os resultados deve fazer um plano de recuperação, e se reincidir no fracasso, “poderá ter seu aporte [recurso financeiro] reduzido” (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 22).

A estratégia tendencial que o modelo PJF aponta é o repasse de recursos mínimos para as escolas funcionarem e captação de dinheiro complementar somente com cumprimento das condicionalidades (resultados). A polaridade do “investidor social” com poder de decisão

sobre os recursos da escola indica ensaio para privatização da educação básica em longo ou médio prazo. A polarização proposta pela TESE/ICE comprime a escola entre o poder de decisão dos tais investidores externos e as demandas imediatas do cliente individual fantasiado de comunidade. A estratégia busca claramente neutralizar a escola como espaço de formação e de construção de alternativas emancipatórias construídas coletivamente, controlando todas as relações nela desenvolvidas.

O modelo de gestão TESE/ICE (s.d., p. 6). é orgulhosamente afirmado na rede estadual, definindo-se “[...] como a arte de coordenar e integrar tecnologias específicas e educar pessoas por meio de procedimentos simples, que facilmente podem ser implantados na rotina escolar. [...] A prática, porém, envolve conscientização e disposição para rever paradigmas.” A ênfase nos procedimentos simples (leia-se repetitivos, delimitados, reificados) já seria suficiente para inviabilizar os chamados “outros paradigmas”, uma vez que exigem, em certa medida, um esforço reflexivo, ainda que desconectados da totalidade. Vê-se que o capital não subestima o potencial dos “paradigmas” e, para invisibilizá-los, coloca-os todos em um único cesto. Busca substituí-los pela “consciência empresarial humanística” (p. 6), nítido esforço para a construção do “paradigma” único, mediante “revisão” (desvalorização) dos demais. A própria palavra paradigma, pelo seu sentido fragmentário, volátil, descartável, como tipicamente é apoderado pelo pensamento pós-moderno, já esvazia a força das diversas teorias pedagógicas em disputa no espaço escolar, sejam conservadoras, progressistas ou emancipadoras. Considerando que as teorias educacionais mais críticas não conseguiram espaço significativo e as teorias mais conservadoras não afrontam os princípios do modelo, inferimos que os “paradigmas” que precisam de atenção efetiva para serem revistos, conforme a TESE/ICE, são as teorias mais progressistas⁶¹, o que demonstra que mesmo sem objetivar a superação do capital, as pedagogias progressistas representavam, de fato, algum nível de resistência ao modelo proposto. O objetivo da proposta, portando, é a construção racionalizada de um pensamento único.

Outra ênfase do documento, essencial à formação do pensamento único, é a linguagem única, perpassando todos os instrumentos, do planejamento geral da escola até o programa de ação de cada trabalhador: “[...] utilizam da mesma linguagem e dos mesmos instrumentos para planejar, definir metas, gerenciar suas atividades e avaliar seus resultados.” (p. 6). A padronização da linguagem é um aliado importante para a padronização das

⁶¹ Ver em Saviani (2012) as teorias não críticas e as crítico-reprodutivistas.

consciências. Movimento facilitado pela simplicidade e objetividade do controle de resultados, cobrados sistematicamente, e gradativamente assimilados por todos os sujeitos envolvidos. Os elaboradores do documento afirmam, sem o menor constrangimento, o imperativo desse pensamento único: “A TESE exige uma verdadeira desconstrução de conceitos e paradigmas para *entender, aceitar e praticar* seus postulados. Portanto, ela é mais consciência do que um método de gestão.” (p. 8, grifos do original). Essa negação explícita da pluralidade de ideias, defendida formalmente pela LDB (Artigo 3º da Lei 9394 de 20/12/1996) nos remete às advertências de Mészáros (2002) sobre o fim de todas as concessões feitas pelo capital em crise estrutural. A pluralidade, enquanto princípio, deixava algumas janelas entreabertas para entrada potencial de elementos alternativos. A tentativa de criar o pensamento único nas EEEPs é muito mais eficiente do que as imposições absurdas do Projeto Escola Sem partido. O documento ao afirmar que a TESE/ICE “[...] é postura - mais consciência que método; [...] *Educa pelo trabalho* - mais prática que teoria.” (p. 8, grifo nosso), revela a formação docente mais efetiva de todas: a integração orgânica do modelo ao cotidiano do professor. Diferente dos formalismos éticos burgueses, a proposta já demonstra o segredo do seu sucesso na limitada consciência prática, formada por atividades simples, objetivas, com pensamento único e linguagem única. Nesse sentido, o modelo de gestão se dilui na postura, uma vez que o condicionamento pela busca sistemática de resultados permite somente a visibilização dos comportamentos. O modelo é, afinal, a própria sistemática de controle.

Diante do pensamento único, os conflitos de interesse dentro do ambiente escolar são vistos como resultantes da “falta de consciência da comunicação” (p. 10) e cabe ao gestor ficar alerta à perda da “sinergia da equipe”, que nada mais é do que o controle do dissenso. Para tanto, ele deve aplicar corretamente os instrumentos da “pedagogia da presença” e da “educação pelo trabalho”, o que significa contato direto permanente, “postura”, líder seguido pelos liderados, e formação continuada prática, construída no próprio fazer, o que confirma o esvaziamento teórico como princípio metodológico. O conhecimento é sempre conhecimento prático, no sentido do fazer imediato, cotidiano. Comunicar tem o sentido reificado de disseminar, uma ilustração perfeita de teleologia secundária (convencimento do outro) a serviço da reprodução do capital. Para manter a “sinergia” é preciso aplicar a chamada “delegação planejada”. O documento afirma:

A delegação é planejada por ser dirigida e gradualmente exercitada por meio de tarefas simples. À medida que o gestor vai delegando, vai formando a pessoa.

Paulatinamente, por meio da Educação pelo Trabalho, o liderado vai sendo preparado e assumindo missões pontuais, até se tornar apto a assumir tarefas mais complexas. Qualquer tarefa ou missão precisa ser discutida e entendida de modo a gerar comprometimento e confiança. Outro aspecto importante é a delimitação da autonomia. O gestor deve perceber o grau de maturidade da pessoa e conceder maior ou menor autonomia ao liderado. (TESE/ICE, p. 11).

Delegar poderes e responsabilidades, como se vê no texto da proposta, é a disseminação monitorada, garantindo que o agraciado pela delegação irá reproduzir o modelo tal qual foi concebido, pois sua confiança foi testada gradativamente, diminuindo as possibilidades de questionamentos e mudanças que contrariem sua lógica. O compartilhamento do poder é meramente uma estrutura de reprodução. A experiência da associação aqui é essencialmente fascistóide. A proposta destaca muito as virtudes da descentralização, mas afirma que o seu funcionamento depende da confiança, disciplina e respeito às diretrizes que foram estabelecidas previamente, depende do “alinhamento conceitual” (p.10). Percebe-se que a racionalização das rotinas busca o cumprimento de atividades sem o desgaste de conflitos ou choques de interesses educacionais divergentes. Afastadas as ameaças da pluralidade de pensamento, cria facilmente a ilusão de que há poder de decisão compartilhado (pequenas decisões emergenciais, úteis à autoestima dos liderados, tal qual o mando de um feitor tecnocrático). As decisões relevantes que já foram estabelecidas pelo próprio modelo de gestão, de forma impessoal, ficam dissolvidas na impessoalidade. A descentralização está visível apenas na “macroestrutura”, uma ficção, e, portanto, não promotora do novo, no sentido de superação do modelo. O novo se restringe a uma nova forma de reproduzir o mesmo, mudar para permanecer igual, um elemento clássico da sociabilidade burguesa. As iniciativas que são estimuladas devem convergir sempre para o alcance dos resultados que já foram decididos previamente, e mudam apenas em relação aos quantitativos e prazos. O modelo formaliza, ainda, a figura do “substituto”, que são as novas lideranças, escolhidas para manter a articulação e a fluidez das rotinas quando algum agente estiver ausente (ausência temporária ou permanente). O interessante aqui é que nos discursos mais progressistas sobre formação de lideranças, o objetivo é a criação de um clima escolar aberto e democrático que permita o surgimento espontâneo de novas lideranças; já para a TESE/ICE (entificada), a formação dos substitutos também é controlada, a ponto de seu nome ser antecipadamente registrado nos instrumentos de planejamento, com função também já previamente determinada (p. 45 e 57).

A manipulação é conseguida, entre outros fatores, pela racionalidade dos seus instrumentos de planejamento e controle. Na elaboração do Plano de Ação, por exemplo,

orienta-se que a resposta às perguntas propostas deve ser auxiliada pelo Relatório Delors (p. 17). Como sabemos, este relatório é um documento de abrangência global que tem o poder de estabelecer quais seriam as necessidades de todas as escolas do planeta, por meio das condicionalidades dos acordos de empréstimos. A construção coletiva dos planos individuais das escolas são apenas instrumentos de disseminação e legitimação do pensamento único. Muito diferente do PPP, em seu período áureo, o planejamento educacional perde de vez espaços institucionais de reflexão e crítica para restringir-se à sistematização dos planos globais de educação estabelecidos pelas agências financiadoras. Outra estratégia limitadora do debate nos momentos de planejamento é o desenho dos objetivos construídos, agora não mais com o verbo no infinitivo, mas no particípio, focalizando o “destino, e não o processo” (p. 23), como o próprio documento orienta. A diferença entre objetivos e resultados esperados é apenas de prazo ou nível de especificidade (p. 24). Os exemplos apresentados para a elaboração dos planos são muito significativos para demonstrar a redução do processo escolar à dimensão única do resultado. Vejamos um exemplo de objetivo, de acordo com a nova forma: “*Todos os educadores submetidos* de maneira sistemática aos processos de formação continuada, de acordo com as especificidades de sua área de atuação.” (p. 33, grifo nosso). Observe-se que ao invés da forma verbal (ação) “submeter”, que de imediato provocaria a pergunta “quem submete?”, temos uma substantivação, um produto, um resultado, e não precisamos perguntar quem é o sujeito que submete, só importa o sujeito submetido. Com frieza surpreendente, o documento sugere como exemplo que o docente seja “submetido” aos processos de formação. Fica evidente a inversão: o docente é a coisa e a formação é o sujeito. Percebe-se que a Reificação da linguagem, embora não seja o processo mais importante, contribui para a Reificação da consciência social.

As quantificações também ajudam no processo de Reificação. Um exemplo de indicador de resultado proposto pelo documento: “50% dos estudantes envolvidos nos projetos oportunizados pela escola” (p. 35). Estes projetos, em geral, são pontuais e desenvolvidos separados da base geral, aprofundando a fragmentação do currículo, cada vez mais distante da integralidade, como já afirmamos. Fragmentar é também uma forma de controlar o conteúdo ministrado em sala de aula, restringindo o montante de conhecimento a ser disseminado. Outra sugestão de indicador interessante contida no manual TESE/ICE é “aumento em 100% do número de parceiros externos” (p. 36), e um pouco antes desse trecho, o documento já aponta como prioridade das famílias e parceiros “investir na captação de novos parceiros institucionais.” (p. 34). Observe-se que o pensamento único extrapola a

escola e chega à comunidade, lembrando que essa comunidade não delibera, é apenas um agregado de clientes-consumidores individuais de serviços educacionais.

Seguindo com a análise, o modelo de monitoramento dos resultados sugerido é extremamente enxuto e sem consideração pelo processo. Em comparação com o PDE, por exemplo, que exigia o relato dos avanços e dificuldades do Processo, criando oportunidades para discutir algumas contradições, o modelo de gestão da TESE/ICE, ao contrário, simplesmente inviabiliza qualquer discussão sobre o processo, focando exclusivamente o resultado. O texto adverte que as dificuldades precisam ser previstas e contingências não podem ser usadas como justificativa para fracasso dos resultados. Novamente, revela-se a Reificação: o resultado é um fim em si mesmo e os envolvidos não são sujeitos, mas objetos, meios de alcançar os resultados. O objetivo principal do monitoramento não é autoavaliação como preconizado nos documentos anteriores (PPP, PDE, GIDE), mas prestação de contas (*Accountability*) aos investidores sociais, e ajuste dos planos (p. 46-55). O percurso histórico da gradativa perda do controle do docente sobre seu processo de trabalho se consolida.

E por fim, destacamos o que entendemos como o elemento de maior poder reificador do conjunto de proposituras da TESE/ICE, e que também é, justamente, o mais simples: a redução dos processos pedagógicos à consciência prática do negócio. A escola negocia educação de qualidade (p. 8); o professor negocia o ato de ensinar (p. 42). Sabemos que o senso comum da palavra *negócio*, sem os adereços discursivos do pensamento burguês, refere-se à definição de uma relação venal com fins de lucro. Nesse sentido, sem nenhuma sutileza, professores, gestores e educandos são estimulados a tratarem-se, reciprocamente, como vendedores de algum produto educacional. Estabelecido isso, objetivações imediatas precisam ser realizadas sistematicamente para comprovar que a relação empreendedora se desenvolve de forma adequada. O horizonte de alternativas que poderia ser descoberto no espaço formativo da escola é, portanto, restrito a uma única tarefa, uma prática única, um pensamento único, traduzido como manutenção ou expansão do negócio, ou seja, o ambiente escolar passa a ser totalmente controlado e autossustentado pelos segmentos articulados que precisam vender seus produtos e, assim, manter sua posição dentro do conjunto. Os professores vendem seu produto para o gestor e alunos, o gestor vende seu produto para os investidores e clientes, os alunos vendem seu produto para o mercado, e assim as relações mercantis se consolidam com conteúdos e formas inimagináveis em um espaço escolar. O planejamento de ação individual fixa a atenção do sujeito em um plano de negócio que supostamente garante a sua liberdade empreendedora, sua criatividade, suas decisões. (p. 41;

56-57). A apropriação da subjetividade se dá de forma surpreendente, com a alegação de que a individualidade deve ser preservada, na forma de planos de ação distintos para cada indivíduo. Mesmo que existam dois professores de uma mesma disciplina e planejem juntos, o documento deve ser individual. Para esses ideólogos, a individualidade se exprime não na pessoa, mas no documento individualizado, o que promove o isolamento de cada agente na hora da cobrança dos resultados. O documento constrói sua concepção de negócio como responsabilização docente, como “[...] *síntese das obrigações e dos deveres* que cada um dos educadores tem em relação à comunidade (cliente) e ao investidor social.” (p. 42, grifos do autor). O compromisso do professor, portanto, não é mais com o educando, mas com o cliente (de forma abstrata) e com o investidor social (de forma concreta).

Para a reprodução do negócio educacional, a TESE/ICE orienta a seguir, como já comentado, os mesmos procedimentos necessários à reprodução do ciclo de vida de qualquer empresa: sobrevivência, crescimento e sustentabilidade (s.d., p. 12-14). Vamos olhar de perto o conceito de liquidez (s.d., p.13) integrante da etapa de sobrevivência da empresa, aplicado à escola:

Liquidez – É um conceito econômico que considera a maior ou menor facilidade com que um bem pode ser convertido em dinheiro. Na empresa sem fins lucrativos, como é o caso de um Centro de Ensino, poderia ser definida como a rapidez e a facilidade com que os investimentos efetuados podem ser convertidos em qualidade de vida da comunidade assistida.

Considerando o parâmetro utilizado (qualidade de vida) e a pauperização imposta pelo capital, a liquidez das EEEPS está elevada, pois protege os jovens da violência em “tempo integral” de atividade, e promove o ingresso no ensino superior ou no mercado de trabalho. A que ponto chega à Reificação da chamada função social da escola: a inversão do real transforma educadores, não-proprietários, em empresários responsáveis pela liquidez de seus negócios. Nesse mundo invertido perguntamos: e se o negócio fracassar e os resultados não forem alcançados? O professor poderá voltar ao mundo real e descobrir-se assalariado? A resposta é negativa, pois, de fato, o negócio jamais foi individual, e sim massificador, sistêmico, meticulosamente acompanhado pelo chamado Centro de Resultados (p. 13), que agora é o coração da escola, o catalisador de todos os processos pedagógicos empresariais. Se o negócio fracassar, e os agentes descobrirem que não são empresários, não poderão voltar para o mundo real, pois precisarão encontrar alternativas para superar o fracasso, precisarão encontrar meios para “nivelar o grupo” (TESE/ICE, s.d., p. 23-24), conforme ordena a entidade TESE/ICE. Observe-se: o nivelamento não é do conhecimento, mas do grupo, sem cuidados mínimos com a linguagem diferenciada para pessoas e coisas. Resta saber, como

provocação para estudos futuros, qual a eficácia desse modelo em sua luta para o empobrecimento da subjetividade humana.

Encerramos a análise do nosso objeto de investigação, a PRD, com a Tecnologia empresarial sócioeducacional, por considerá-la o registro impressionante e inequívoco da apropriação reificante do trabalho docente nas EEEPs, com pretensão de servir de padrão para toda a rede estadual. A necessidade de expansão da escola-empresa é marcada no próprio documento, ao afirmar que o “crescimento não se restringe ao aspecto quantitativo: maior número de Centros de Ensino, de salas, de estudantes, de equipamentos. Abrange as diversas competências: pessoal, social, cognitiva e produtiva.” (TESE/ICE, s.d., p. 25). Não se trata, portanto, apenas de mais um espaço de ganhos financeiros para empresas educacionais, mas de um mecanismo refinado de controle da educação escolar com apropriação direta do sistema público de ensino, conseguindo ser muito mais do que um material formativo inerte, como aconteceu com a maioria das políticas anteriores. A formação docente para autorresponsabilização se constitui, nos condicionamentos do controle cotidiano sobre educadores e educandos, uma base para formação da própria coesão social, enquanto positividade a serviço da reprodução do capital.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na prática docente nos deparamos com dificuldades de atuação crítico-transformadora que, ao longo das últimas três décadas, tornaram-se mais complexas, desmobilizando até mesmo as lutas circunscritas ao projeto burguês, como a democratização da gestão escolar pública, a formação de professores reflexivos e a construção de currículos com conteúdos significativos. E o projeto de uma educação escolar capaz de contribuir para a superação das relações sociais baseadas na exploração do trabalho, em prol da realização humana, encontra-se em recuo severo, distante das salas de aulas, enfrentando novos obstáculos, elaborados e orgânicos ao trabalho educativo, engendrados pelo metabolismo capitalista. A experiência direta de algumas consequências desse agravamento nos levou a investigar a gênese e o desenvolvimento do fenômeno.

A intensificação do controle sobre o fazer pedagógico, eliminando espaços de autodeterminação do professor sobre o seu processo de trabalho, definidos por reformas educacionais gerenciadas pelo comando do Capital, revelou um conjunto de elementos que, vistos de forma articulada, denominamos de Política de Responsabilização Docente (PRD). Mas o fenômeno é o passaporte para as abstrações necessárias à descoberta do seu movimento interno, nos conduzindo ao movimento mais abrangente de uma realidade intelegível em sua processualidade histórica. Desse modo, encontramos diversas categorias de análise que nos ajudaram nesse encontro com a totalidade, descobrindo-a, no contexto da sociabilidade atual, como Reificação.

Diante disso, formulamos a seguinte questão: Como a intensificação do controle do trabalho dos professores, materializada pela PRD, expressa o processo de Reificação das relações sociais, resultando em sujeitos menos mobilizados e com menor capacidade de construção de alternativas emancipadoras? A questão nasceu dos fracassos diários na disputa pelo espaço formativo da escola, dos elementos difusos e caóticos dessa disputa e da necessidade de compreender por que não houve capacidade docente para formulação de alternativas capazes de confrontar a construção hegemônica da PRD.

O caminho começou com o fenômeno, com a imediatividade da vida social, pouco determinada, e descobrimos, inicialmente, que o cotidiano docente está impregnado de formas de controle que se aperfeiçoaram e se diversificaram historicamente. O controle sintetiza o conjunto de relações no âmbito escolar. Nesse primeiro momento, o controle se apresenta na sua forma aparente, fragmentado, desconectado do todo que lhe dá sua concreticidade. Sem conseguir elevar-se do cotidiano, o docente compreende o fenômeno como simples coerção

entre indivíduos com poder desigual de decisão, atomizados, desprendidos do gênero, vendo apenas o sujeito individual que decide (professor, diretor, governante etc), dissimulada a classe social e o movimento da mercadoria. Silenciosamente, engendram-se mecanismos de controle que parecem se reproduzir sem a ação humana, e desse modo, mesmo a precária ação individual perde materialidade para mecanismos entificados que parecem existir por si mesmos (SPAECE, BIRD etc), definindo os limites da atividade docente. Embora o mecanismo coercitivo personalizado (gestor) esteja presente, e sempre a postos, ele não é o mecanismo dominante. A passagem para controles exercidos por mecanismos despersonalizados se dá por diversas determinações sócio-metabólicas, entre as quais algumas se desvelaram fortemente. Destacamos duas delas:

A primeira determinação⁶² é sempre a produção material, a necessária luta cotidiana dos sujeitos para reproduzir sua força de trabalho, sua existência, conforme os limites impostos pelo capital, a forma social histórica atual. O movimento social aparece, em sua forma fenomênica, como luta de indivíduos isolados, e por isso, incapazes de compreender a totalidade social em que estão inseridos. Mas, como nos alerta Marx (2008, p. 239), o homem é “[...] um animal que não se pode isolar senão dentro da sociedade”. O isolamento dos indivíduos tem sua gênese na fratura fundamental criada pela sociabilidade capitalista que é a divisão social do trabalho entre produtores e expropriadores da riqueza, formadora da sociedade de classes, agudizada no capitalismo. Em outras palavras, a separação do trabalhador do seu produto; restando-lhe apenas a propriedade de sua força de trabalho individual. Nessa lógica, a luta, de fato, apresenta-se como individual. E como os donos dos meios de produção não produzem, apenas expropriam o produto, cria-se o excedente e este torna-se mercadoria, reproduzindo-se em um circuito incontrolável, submetendo todas as relações sociais ao seu movimento. E assim descobrimos a Reificação.

Essa determinação já explicaria, como abstração razoável, a dificuldade docente de associarem-se para apropriação consciente e criativa dos seus processos de trabalho, restando-lhes as limitadas reivindicações corporativistas. O isolamento dos indivíduos não é, portanto, uma criação idealista da consciência, mas o resultado concreto do processo de produção material. A cisão primordial produtor-produto engendra a divisão sucessiva e

⁶² Considerando os limites de uma dissertação, não conseguimos separar adequadamente os processos de investigação dos processos da exposição. A descrição e a análise da processualidade histórica foi desenvolvida precariamente. A ordem de exposição das determinações e mediações expressa a tentativa de uma construção lógica que parta de uma totalidade indeterminada, passando pela análise das relações e seus elementos constitutivos e retorne à totalidade mais rica, mais próxima do Real. De algum modo, a forma [aligeirada](#) como se produz dissertações, teses e artigos acadêmicos, não deixa de ser uma das expressões da reificação.

incontrolável das relações sociais, provocando a separação da sociedade em classes, antagonizando indivíduo e sociedade, fragmentando o gênero humano em uma espiral ampliada de reprodução social reificada.

A segunda determinação, que é um desdobramento da primeira, trata da separação subjetividade-objetividade, dissolvidora da unidade dialética da atividade humana, incapacitando o ser social a reconhecer-se como produtor coletivo da realidade social. A repartição pensar-fazer, revelada na divisão social do trabalho, segrega os segmentos sociais em grupos *que fazem* e grupos *que pensam*, e, com o desenvolvimento das forças produtivas, esses dois grupos se esfacelam em diversos outros grupos, uma vez que a complexidade e qualificação exigida diferenciam-se progressivamente. No âmbito do trabalho docente da educação básica, essa separação se expressa de forma peculiar, pois pertence a um dos segmentos que apenas “pensam”, pois não produzem diretamente a riqueza material; contudo, também não são criadores dos conteúdos pensados, são apenas disseminadores. Observe a profunda fragmentação gerada pela divisão do trabalho e as implicações disso para a apreensão do Real. Sem a unidade pensar-fazer, o professor não dispõe de condições objetivas para ir além da reprodução de conhecimentos estéreis desarticulados da totalidade, que não servem à transformação social.⁶³ A cisão pensar-fazer explica as dificuldades dos docentes em contribuir para a práxis transformadora. O conhecimento fragmentado, descontextualizado, sem sentido, interdita a aprendizagem efetiva do estudante, não havendo sequer a aprendizagem no sentido clássico da mudança de comportamento individual. Difícil, também, é o conhecimento necessário à ação coletiva sobre as causalidades postas. A solução fetichizada para essa situação irracional é atribuí-la à incompetência docente, promovendo o esvaziamento crítico, facilitando o controle da força de trabalho. É nessa relação de dominação que se desenvolve o que chamamos de PRD, aprofundando a cisão entre pensar e fazer, tomando do professor os precários espaços de decisão sobre sua atividade. Mas é nessa contradição que conseguimos apreender os mecanismos de dominação.

As determinações destacadas ajudam a demonstrar a lógica interna de um metabolismo social que cria formas de controle de sua própria fragmentação, gerando mais fragmentação. Contudo, é preciso uma mediação vigorosa para enxergar além do caótico imediato. Para tanto nos apoiamos no que Lukács (2003) chamou de sistemas parciais, cujas relações podem ser rastreadas, identificando as conexões com fenômenos dos mais diversos

⁶³ A descoberta aponta para investigações futuras acerca da produção do conhecimento e sua disseminação fetichizada na escola.

graus de complexidade e abrangência, possibilitando a apreensão da totalidade social reificada. Consideramos a escola pública um desses sistemas, e descrevemos brevemente o percurso histórico que desenvolveu algumas formas de controle do trabalho docente, considerando como marcos a intensificação da crise estrutural do capital e as reformas educacionais dos anos 1990.

E no movimento do Real, como círculos concêntricos em movimento de espiral, descobrem-se novos sistemas parciais, como a rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs). Nesse contexto, a PRD se apresenta como mediação ao sintetizar determinações totalizantes da sociabilidade capitalista, pois se desdobra das cisões primordiais (produtor-produto, pensar-fazer, objetividade-subjetividade) e as particularidades dos fenômenos produzidos no âmbito da educação escolar pública. Em seu desenvolvimento, a PRD articula Pedagogia das Competências e Gestão por Resultados, resultante das reformas padronizadoras dos sistemas públicos de ensino, impostas pelas agências financiadoras. Esses dois elementos nos conduzem ao Estado como administrador da crise estrutural do capital, aperfeiçoando sua função social de dominação e intensificando o uso instrumental do complexo educativo como teleologia secundária, apropriando-se das subjetividades, fortalecedora da coesão necessária à reprodução do social.

É fascinante observar como as aproximações sucessivas do movimento dialético nos orientam a realizar o percurso abstrato-concreto em muitas idas e vindas necessárias à apreensão da realidade. Real entendido como síntese entre aparência e essência, na qual o fenômeno nos dá a condição de acessar a totalidade e voltarmos ao fenômeno carregado das determinações da totalidade, como nos ensina Marx (2008, p. 258-259), ao comparar o método hegeliano com o seu método:

[...] O último método é manifestamente o método cientificamente exato. O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. [...] as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. [...] A mais simples categoria econômica, suponhamos, por exemplo, o valor de troca, pressupõe a população, uma população que produz em determinadas condições e também certo tipo de famílias, de comunidades ou Estados. Tal valor nunca poderia existir de outro modo senão como relação unilateral-abstrata de um todo concreto e vivo já determinado.

As categorias dialéticas de análise não são constructos exclusivos do pensamento, não resultam da aplicação mecânica de procedimentos metodológicos, mas do esforço da consciência social em compreender as relações sociais em sua materialidade, no processo de

produção da existência. Nesse sentido, podemos afirmar que a processualidade histórica que engendrou a PRD nos possibilitou a compreensão de um metabolismo social historicamente determinado pelo desenvolvimento do capital, apreendendo a alienação primeira (expropriação do produtor da riqueza) como categoria capaz de identificar as cisões cotidianas que reificam toda a sociabilidade capitalista.

Não precisamos, contudo, refazer o percurso do marco zero, pois já temos a estrutura categorial construída por Marx, extraída da crítica dos fundamentos de todo o pensamento ocidental, confrontado com rigorosas investigações históricas. Essas categorias continuam válidas porque a sociabilidade que as sustentam continua em desenvolvimento. Nossa tarefa é descobrir novas mediações que são criadas pela reprodução dessa sociabilidade. Marx, ao longo de sua jornada intelectual, nos apresentou a essência de todas as sociedades de classes mediada pela categoria da Alienação, herança de todo o pensamento filosófico, aprofundada por Hegel, e depurada por Marx dos limites idealistas. Presente em toda a obra marxiana, desde a análise da contradição entre emancipação humana e emancipação política na *Questão Judaica*, a Alienação alcança a dimensão concreta da apropriação privada dos meios de produção e da riqueza produzida pelo trabalhador, chegando à mercadoria, célula da sociedade capitalista, ao seu fetichismo, criador das fantasmagorias que mantêm o ser social preso ao metabolismo de sua própria criação. O ser social, portanto, coisifica-se, vivendo para produzir e consumir mercadorias que não lhe realizam enquanto generidade.

Com as evidências e indicações deixadas por Marx, Lukács (2003) recupera que o fetichismo da mercadoria não se restringe à esfera da produção, atingindo a consciência dos homens em suas múltiplas atividades e dimensões sociais, dificultando a formação da consciência de classe necessária à emancipação dos trabalhadores. É a Reificação, forma específica da Alienação, em uma sociedade que universalizou as relações mercantis. Nesse esteio, Netto (1981, p. 87) aprofunda a análise e defende a tese da positividade como consequência de todo esse processo de coisificação que, vem garantindo a reprodução alienada do ser social e a consequente longevidade da sociedade capitalista, a despeito de sua ameaça à sobrevivência da humanidade:

[...] A manutenção funcional da sociedade burguesa constituída está hipotecada à positividade (não contradição). [...] A positividade surge [...] como estrutura global da reificação. Mantê-la é a condição essencial para que os agentes sociais particulares vivam o conjunto de reificações como se este fora a forma pela qual a objetivação humana se realiza. [...] O Fetichismo é uma teoria setorial da positividade capitalista.

A categoria da Positividade se apresenta como o conjunto de fenômenos que reproduzem a Reificação das relações sociais em patamares cada vez mais distantes de sua gênese, dissimulando as contradições e fortalecendo a aparência das ilhas de racionalidade, nas quais o sujeito sente-se compelido a cumprir o papel social estabelecido por cada sistema, na expectativa de conquistar ou manter sua segurança. Percebam a relação intrínseca entre os sistemas parciais e a positividade. Não é possível dissimular as contradições da totalidade reificada, positivando-as, sem o mecanismo de um sistema parcial que isole o indivíduo dessa mesma totalidade. A lógica dos sistemas parciais cria a ilusão de que fora deles não há vida social e cria novos sistemas para proteção contra as violentas contradições que insistem em invadi-los.

O método dialético demonstra que as categorias de análise e os fenômenos identificados são indissociáveis e, nesse sentido, compareceram em toda a exposição, ou seja, em todas as seções, considerando sempre que o Real está em movimento. O fenômeno torna-se cognoscível pela categoria e a categoria se desenvolve pelo fenômeno em sua processualidade histórica. A dialeticidade da análise permitiu apreender a reprodução das relações alienadas-reificadas no cotidiano social, delimitando o cotidiano dos trabalhadores da educação, aproximando-se, enfim, da inicial percepção do controle da rotina escolar ao sistema parcial da PRD nas Escolas Estaduais, de uma forma geral, e, nas Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs), como a forma mais refinada de Reificação do trabalho docente.

As EEEPs alcançaram um proclamado patamar de excelência nos resultados educacionais, em comparação às demais escolas públicas estaduais, cumprindo a dupla função de formação básica e formação profissional. Tornou-se uma rede de escolas públicas com formas de gestão, ingresso e monitoramento próprios. Vimos que gestores e professores precisam assumir formalmente o compromisso com o pensamento único da TESE/ICE, estabelecida por organizações empresariais; vimos que os alunos são selecionados por processos meritocráticos e excludentes e recebem formação indutora de preceitos ideológicos do empreendedorismo e da empregabilidade, redutores das relações sociais às relações de mercado. O Mundo do Trabalho é exclusivamente o Mercado de trabalho. O mecanismo ideológico é facilitado pela submissão cotidiana às leis concorrenciais desse mercado, cabendo à escola prepará-los para disputas mais elaboradas, mais produtivas, autorreificadas, onde cada indivíduo precisa desenvolver fôlego para luta individual permanente, equipado de

conhecimentos e posturas adequadas às necessidades do capital. Com isso, lembramos um texto de Brecht⁶⁴:

[...] Se os tubarões fossem homens, eles fariam construir resistentes caixas no mar, para os peixes pequenos [...]. Naturalmente, também haveria escolas nas grandes caixas; nessas aulas os peixinhos aprenderiam como nadar para a goela dos tubarões. Eles aprenderiam, por exemplo, a usar a geografia a fim de encontrar os grandes tubarões deitados preguiçosamente por aí. A aula principal seria a formação moral dos peixinhos. Eles seriam ensinados que o ato mais grandioso e mais belo é o sacrifício alegre de um peixinho, e que todos eles deveriam acreditar nos tubarões, sobretudo, quando esses dizem que velam pelo belo futuro dos peixinhos. Se encucaria nos peixinhos que esse futuro só estaria garantido se aprendessem a obediência. Antes de tudo, os peixinhos deveriam guardar-se de qualquer inclinação baixa, materialista, egoísta e marxista. E denunciariam imediatamente aos tubarões se qualquer deles manifestasse essas inclinações.

Observe-se que a “aula principal” é de formação moral, ou seja, o disciplinamento. O processo formativo nas ETECs, enquanto teleologia secundária, busca convencer o sujeito que sua realização individual, e somente individual, seu “projeto de vida”, depende do sucesso do mercado. O insucesso, por sua vez, é defeito do indivíduo, e o Mercado assume a posição de sujeito, mistificado, uma entidade competitiva, mas paradoxalmente harmônica, aberta a todos os indivíduos que superarem suas deficiências e tornarem-se competentes. No universo escolar, o fracasso dos estudantes é justificado pela incompetência dos formadores, os docentes, por isso é necessária a responsabilização como forma de inculcação para a superação da incompetência. Nas escolas públicas, de forma geral, a responsabilização se expressa explicitamente por intermédio de gratificações de desempenho baseadas em resultados de avaliações externas. Nas ETECs, contudo, os mecanismos são mais sofisticados, revelando-se não só com mais uma gratificação especial de desempenho, mas com monitoramentos sistêmicos da Educação Profissional, como ação governamental do PPA e como condicionalidade de acordos de empréstimos do PFOR/BIRD.

Demonstrando a importância estratégica do ensino para a reprodução social capitalista, o Banco Mundial aperfeiçoou o controle sobre o cotidiano escolar das ETECs, intervindo, entre outros processos, no descompasso entre a priorização do ingresso no mercado de trabalho precarizado e o desejo dos trabalhadores em escaparem desse destino, buscando o acesso ao ensino superior, enquanto estratégia de valorização de sua força de trabalho. Investigações, a exemplo de Santos (2017, p. 249), apontam a Graduação tecnológica como “[...] receptáculo prioritário no ES [Ensino Superior] dos egressos do nível

⁶⁴ Disponível em: <http://www.culturabrasil.org/brecht_antologia_poetica.htm>. Acesso em: 2.ago. 2017

médio profissionalizante”. Esse fenômeno corrobora a concorrência por oportunidades que trariam melhores condições aos trabalhadores, em comparação ao patamar formativo mais baixo de profissionalização no ensino médio. Como uma entificação que assume a posição de sujeito, o PFOR tenta desacelerar esse movimento, estabelecendo, entre outras metas, a criação de um sistema de avaliação externa das competências profissionais desenvolvidas pelos cursos ofertados pelas EEEPs. Insistindo na responsabilização dos sujeitos formadores, o PFOR reforça o preceito ideológico que atribui o problema da baixa inserção no mercado à qualidade insuficiente dos cursos, dissimulando o desemprego estrutural.

Os achados da investigação demonstram a historicidade de uma gradativa e sistemática atuação desses mecanismos, promovendo a perda de controle do docente sobre o desenvolvimento do seu trabalho, cujo marco é, conforme nossa compreensão, estabelecido pela criação do SPAECE, instrumento de avaliação externa aplicada em todas as escolas da rede pública estadual. A função tradicional de disseminar o conhecimento produzido pela humanidade de forma sistemática conferia ao docente um relativo espaço de liberdade, propiciadora de alguns momentos de apreensão das contradições do capital. A PRD, expressa na permanente prestação de contas e responsabilização (*accountability*) das avaliações externas, fetichiza o conhecimento universal, reduzindo-o ao conhecimento instrumental, despotencializando o sujeito do conhecimento de sua essência criadora, enquanto ser social.

Alicerçada no tripé dos agentes econômicos ‘Trabalho, Capital e Estado’, e, portanto, atento à esfera da produção, a investigação da PRD contribui para demonstrar a dimensão onto-histórica do Real de uma totalidade capaz de explicar qualquer fenômeno que se desenvolva sob as mesmas determinações dessa sociabilidade, sem perder de vista suas particularidades. A descoberta dos mecanismos de Reificação da consciência dos trabalhadores da educação, dos estudantes e suas famílias pode ajudar na construção do movimento inverso, sua negação, e possibilitar ao sujeito social compreender os limites que são impostos à sua generidade humana e os mecanismos de sua atomização e isolamento individual. Munidos com a arma da crítica, os produtores da riqueza social terão maior possibilidade de estabelecer novas finalidades sociais, novo telos, que os mobilize para a associação coletiva necessária à práxis emancipadora. Apesar de toda a limitação imposta pelos processos reificadores apresentados na investigação, a escola pública, pela abrangência social que absorve, por ser espaço de acesso ao conhecimento sistematizado, é também, contraditoriamente, espaço de negação da positividade. Aprendemos com Lukács que as mudanças nas causalidades postas começam com os pores teleológicos. O capital sabe disso e

aperfeiçoa seu controle sobre a escola, como um dos mais importantes espaços de reprodução de teleologias secundárias. E aprendemos com o método dialético que são as contradições da velha sociabilidade que engendram as possibilidades da nova sociabilidade, enquanto negação da negação.

Nesse sentido, o avanço das escolas profissionalizantes, considerando o potencial desvelamento de suas contradições e limites reificadores, oportuniza ver mais de perto a esfera produtiva e sua relação com a educação, demonstrando para as massas de trabalhadores escolarizados que a transformação social concreta, necessariamente, passa pela transformação das relações de produção. Isso é possível porque, em oposição às determinações históricas do capital, cuja existência está inexoravelmente atrelada ao trabalho, temos a determinação ontológica na qual o trabalho não precisa do capitalismo, sendo capaz de criar novas formas produtivas que possibilitem o desenvolvimento autêntico das capacidades humanas.

Para isso, é preciso, entre outras tarefas, desfeticizar o conhecimento disponibilizado aos trabalhadores pela escola – no caso aqui analisado é a pública que nos interessa – aprisionada pela Pedagogia das Competências e pela GPR. Desse modo, os trabalhadores da educação, em sua atividade específica, podem colaborar. Também explicitamos na investigação que a educação geral da consciência burguesa é promovida pelo próprio processo de concorrência social produzido pela sociabilidade reificada. Mas o caráter ontológico do complexo educativo, que viabiliza a reprodução da atividade humana, possibilita ao ser social ir além, atento à armadilha da escola redentora. Para superar essa condição, precisamos realizar um salto, cuja primeira tarefa é apreender o Real em suas múltiplas determinações. Com essa apreensão, poderemos compreender a radicalidade histórica da nossa condição de ser social cindido, mas que, exatamente por sermos seres históricos, temos a possibilidade de superar as diversas repartições. Pensamos ser essa a função social de uma Educação emancipadora.

Educação *emancipada* só é possível em uma sociedade emancipada, mas preconizamos uma educação *emancipadora* que, em nossa compreensão, é o acesso ao conhecimento necessário à apreensão crítica da realidade, a apropriação da Teoria social, que viabilize a formação de massa crítica necessária à construção coletiva de alternativas de superação dessa mesma realidade.⁶⁵ O desvelamento dos processos reificadores cotidianos é

⁶⁵ Para aprofundar a discussão de outras mediações do complexo educativo para a emancipação ver a Tese de Braga (2015), onde esta desenvolve um pouco mais a categoria meszariana de “transcendência positiva de alienação”.

um elemento imprescindível da educação emancipadora, considerando seu potencial de mostrar relações sociais onde só se percebiam relações entre coisas. Essa educação pode se desenvolver em qualquer dimensão da práxis humana, mas entendemos que a educação escolar pública é o espaço formativo com potencial crítico por excelência, uma vez que a positividade capitalista enquadrou o acesso ao conhecimento como atividade da escola, embora esteja mudando o eixo para as mídias virtuais, ainda não inteiramente sob controle. Dito de outra forma, dificilmente a formação do trabalhador fora da escola terá o alcance de um sistema público de ensino. No contexto escolar, as oportunidades de desvelamento se desenvolvem não apenas na relação docente-discente, mas também na relação docente-docente, discente-discente e na relação escola-sociedade. Para que esse desvelamento seja útil ao projeto da emancipação humana, a relação Trabalho-Educação precisa ser reestabelecida em outros termos, que resistam ao comando do mercado da educação. Afinal, são os trabalhadores e seus filhos que estão sendo formados nesses espaços.

Devemos considerar que quando tratamos da educação escolar, seguimos frequentemente pela afirmação da impossibilidade da emancipação no contexto da sociabilidade capitalista. Sabemos que o capital está impedido de criar a escola do trabalhador para outra função além do mercado e que a Crítica a esse metabolismo é condição necessária à superação, mas a Crítica precisa ser apresentada de forma dialética e histórica, caso contrário, o resultado é o imobilismo, já que nos coloca diante de uma tarefa sem mediações, cujo gigantismo estrutural nos tornam céticos. Reiteramos que a base dialética da processualidade histórica, recuperada pelo pensamento marxiano demonstra a produção do novo gerado nas entranhas do velho. Na contradição, que é o limite de cada movimento do devir, está a chave para superação. A Crítica feita por Marx orienta a práxis, que precisa ser negativa-propositiva, outra forma de dizer negação da negação. Somente na práxis, vamos alcançar as implicações concretas da centralidade do trabalho no complexo da educação. Nesse sentido, entendemos que a categoria Reificação reúne as condições para nos apontar o caminho da práxis, pois identifica os mecanismos mais cotidianos de Alienação. Ao mesmo tempo, a Reificação, necessariamente, remete à gênese do processo social, revelando as determinações e mediações que nos mantém presos ao estranhamento. A remoção desse obstáculo no âmbito teleológico é condição inicial à formação do ser social emancipador de si. O desvelamento aproxima a conexão entre o processo objetivo da produção da vida social e suas implicações subjetivas, que no cotidiano aparecem como descolados, pois de fato, se

autonomizam. Contudo, essa autonomia é sempre relativa, mantendo seus nexos causais de origem. A categoria Reificação, destarte, nos ajuda a recuperar as conexões que engendram complexos sociais alienados com fundamento no trabalho alienado.

Os objetivos declarados da PRD, a convocação do professor para zelar pelo desenvolvimento de seus alunos, mesmo que fossem genuínos, não teriam como se realizar plenamente no capitalismo. Responsabilização autêntica implicaria em relações solidárias universais que essa forma social desconhece. Implicaria em trabalho associado também para a produção e disseminação do conhecimento, superando os limitados apelos das teorias pedagógicas progressistas. Para as políticas educacionais mercadológicas, ao contrário, a indiferença ou a impotência do professor para garantir aprendizagem do aluno favorece o Capital, aparecendo como combustível para justificar a intensificação dos mecanismos de controle, fetichizando a dimensão ética do ser social. Vimos que entre as políticas implantadas pelo Estado, a mais negligenciada foi a tentativa de “Práticas dialógicas” nos primeiros anos da redemocratização. Mas a perda dos espaços de diálogo, enquanto espaços precários de discussão teórica, organização da ação política e exercícios de trabalho educativo associado, facilitou demasiadamente os processos fetichizadores da PRD. Faltou-nos compreender essa contradição nas rotinas escolares e chegamos mesmo a ridicularizar o termo ‘dialógico’, lembrando que para muitas mentes conservadoras, o legado freireano é expressão do comunismo, e como tal, foi e é combatido. A insuficiência da apropriação da realidade feita por críticas sectárias, que nada mais são que outra manifestação da consciência social reificada, também contribuíram para a perda desses espaços potenciais de lutas. Relatamos algumas ao longo da investigação. A dialética materialista e histórica nos ensinou que superar não é simplesmente destruir, mas negar, preservar e criar.

Respondendo à questão proposta, descobrimos que as determinações da sociabilidade burguesa isolam o indivíduo, dificultam-lhe a associação com os seus iguais para a definição de novas finalidades sociais capazes de mudar as causalidades postas em prol da emancipação. Descobrimos que a expropriação privada do produto do trabalho separa produtor-produto, gênese da Reificação, criando cisões sistêmicas que impedem a compreensão da totalidade, da realidade social. As divisões dominam o cotidiano, incluindo a rotina do professor, em sua sala de aula, separando o pensar do fazer, materializado por mecanismos de controle sofisticados que denominamos de PRD, importante desafio para a atividade docente emancipatória. Com a análise do desenvolvimento da PRD no Ceará,

identificamos sua expressão mais refinada nas EEEPs e acreditamos ter atingindo os objetivos propostos pela pesquisa.

Entendemos que a investigação enriquece o debate sobre as relações que mergulham a consciência social no oceano das positivities dissimuladores das contradições, passaportes da mudança. A categoria Reificação nos mostra a força da Teoria Social como ferramenta para ir além das amarras das positivities, revelando a centralidade da esfera produtiva para a práxis, esta compreendida como ação teórico-prática do sujeito social. É importante observar como a articulação da experiência docente com as determinações identificadas e as mediações estabelecidas permitem a abstração razoável do todo social: alienação, crise estrutural, reforma do Estado, reforma educacional, qualificação, Accountability, GPR, Pedagogia das Competências e Responsabilização Docente. Podemos extrair desses elementos articulados o movimento concreto do capital na relação trabalho-educação, o seu desenvolvimento necessário contra os interesses autênticos do gênero humano. A PRD se constitui, portanto, como a formação docente mais efetiva, uma vez que determina, de fato, não só a ação docente, mas a ação do ser social. O formador do docente é a sociabilidade reificada.

Por fim, as conclusões da investigação não encerram a jornada de apreensão do Real e apontam para o dinamismo do processo histórico. Com a recente aprovação da Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467, D.O.U de 14/7/2017), criando as condições para a *pejotização*⁶⁶ no Brasil e a inacreditável metamorfose do proletário em empresa, desenvolver-se-ão novas expressões fenomênicas da Reificação que, certamente, demandará ao docente novos desafios. A tarefa emancipatória de levarmos a Teoria social para a sala de aula continua posta e mais necessária do que nunca. Como sabemos, a força destrutiva do metabolismo capitalista implica na destruição da natureza e dos trabalhadores, e, exatamente por isso, implica na destruição do próprio Capital que, pela sua essência irracional, não tem como se desviar da marcha rumo à barbárie, impondo à classe trabalhadora, como nos ensina Mézáros (2003), a necessidade de superá-lo, sob pena de ruína de toda a humanidade.

⁶⁶ O trabalhador passa a ter um CNPJ para formalizar seu vínculo com a empresa que lhe contratou. Disponível em < <https://filipedireitofmg.jusbrasil.com.br/artigos/458580108/pejotizacao-e-reforma-trabalhista-facilitacao-da-fraude-por-pejotizacao>>. Acesso em 2 ago.2017

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Políticas avaliativas e accountability em educação: subsídios para um debate ibero-americano. **Sísifo. Rev. de ciências da educação**, v. 5, n. 9, maio/ago. 2009.
- ALCÂNTARA, Norma. **Lukács: ontologia e alienação**. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.
- 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. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade: O espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ANDRADE, Felipe Macedo de. **A rotatividade de diretores no contexto das políticas de responsabilização**. 2015. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.
- ANDRADE, Mariana. **Ontologia, dever e valor em Lukács**. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.
- ANJOS, Rosilene Amorim dos. **A avaliação nas escolas públicas municipais de Florianópolis: avaliar para regular**. 2013. 225 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ASSUNCAO, Mariza Felipe. **O mito da virtuosidade da avaliação: trabalho docente e avaliações externas na educação básica**. 2013. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.
- AUGUSTO, Maria Helena Oliva. Políticas públicas, políticas sociais e políticas de saúde: algumas questões para reflexão e debate. **Tempo Social, Rev. Sociol, USP**, São Paulo, v. 2, n. 2, 1989.
- 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. 220 f. 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. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2015.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRAGA, Samara Almeida Chaves. **A problemática da alienação e seus rebatimentos no complexo da educação no contexto da crise estrutural do capital.** 2015. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 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. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação; Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional In: MINTO, Lalo Watanabe. **Verbete.** [S.l.]: MEC-USAID. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm>. Acesso em: 29 dez. 2016.

BRASIL. Lei nº 11.340 de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 8 ago. 2006. Brasília, 2006.

_____. 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. Brasília, 2000.

_____. Lei nº 10.741 de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso. **Diário Oficial da União**, 3 out. 1990. Brasília, 2003.

_____. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, 16 jul. 1990. Brasília, 1990.

_____. **Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=39621:publicada-a-medida-provisoria-que-reformula-o-ensino-medio>>. Acesso em: 4 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Como elaborar o plano de desenvolvimento da escola.** Brasília: MEC, 2006.

BROOKE, Nigel. Controvérsias sobre políticas de alto impacto. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, v.43 n.148, jan./abr. 2013.

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. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2013.

CANEN, Ana; SANTOS, Angela Rocha (Org.). **Educação multicultural: teoria e prática para professores e gestores em educação**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2009.

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

CARCANHOLO, Reinaldo A.; NAKATANI, Paulo. O capital especulativo parasitário: uma precisão teórica sobre o capital financeiro, característico da globalização. **Ensaios 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. 259 f. 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. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2014.

CAVAIGNAC, Mônica Duarte. A Subjetividade do trabalhador e a lógica capitalista de exploração do Trabalho. In: ARRAIS NETO, Enéas; OLIVEIRA, Elenilce Gomes de; VASCONCELOS, José Gerardo (Org.). **Mundo do trabalho**. Fortaleza: UFC, 2004. (Debates Contemporâneos).

CEARÁ. Decreto Estadual nº 32.103 de 12 de dezembro de 2016. Regulamenta a promoção dos profissionais do grupo ocupacional magistério da educação básica. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, CE, n. 234, 13 dez. 2016. Fortaleza, 2016.

_____. Decreto Estadual nº 32.075 de 31 de outubro de 2016. Institui o Programa de Estágio para alunos e egressos da rede pública de ensino estadual voltado à formação técnica e qualificação profissional. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, CE, n. 207, 3 nov. 2016. Fortaleza, 2016p. 1.

_____. Decreto Estadual nº 30.933 de 29 de junho de 2012. Institui o Programa de Estágio para alunos e egressos da rede pública de ensino estadual voltado à formação técnica e qualificação profissional. **Diário Oficial do Estado**, Fortaleza, CE, n. 125, 3 jul. 2012. Fortaleza, 2012.

_____. Lei nº 14.484 de 8 de outubro de 2009. Institui o Prêmio Aprender pra Valer destinado ao quadro funcional das escolas da rede estadual de ensino, p. 3-4. **Diário oficial do Estado**, Fortaleza, CE, n. 196, 20 out. 2009. Fortaleza, 2009.

_____. Lei nº 14.190 de 30 de julho de 2008. Cria o Programa Aprender pra Valer que desenvolverá ações estratégicas complementares para fortalecimento da aprendizagem dos alunos do ensino médio e sua articulação com a educação profissional e tecnológica, p. 12. **Diário oficial do Estado**, Fortaleza, CE, n. 144, 31 jul. 2008. Fortaleza, 2008.

_____. Lei nº 13.541 de 22 de novembro de 2004. Institui o Programa de Modernização e Melhoria da Educação Básica do Ceará, p. 1-2. **Diário oficial do Estado**, Fortaleza, CE, n. 222, 24 nov. 2004. Fortaleza, 2004.

_____. **Plano Plurianual 2016-2019**. Lei Orçamentária Anual 2017. Fortaleza, 2015.
Disponível em:

<<http://www.seplag.ce.gov.br/images/stories/Planejamento/LOA/2017/LOA%20%202017%20-%20VOLUME%20I.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2017.

_____. **Plano Plurianual 2016-2019**. Mensagem de Governo. (PPA 2016-2019-MG, v. 1.). Fortaleza, 2015. Disponível em:

<<http://www.seplag.ce.gov.br/images/stories/Planejamento/Plano-Plurianual/2016-2019/2015/Volume%20I%20-%20Mensagem%20do%20Governo.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. **Plano Plurianual 2016-2019**. Sistema Orçamentário Financeiro. Anexo I - Demonstrativo de Temas Estratégicos e Programas. (PPA 2016-2019-SIOF-A1). Fortaleza, 2015. Disponível em: <<http://www.seplag.ce.gov.br/images/stories/Planejamento/Plano-Plurianual/2016-2019/2016/LIVRO%20PPA%202016-2019/Volume%20II%20-%20Anexo%20I%20-%20Demonstrativo%20de%20Temas%20Estrat%20C3%A9gicos%20e%20Programas.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2017.

_____. **Plano Plurianual 2012-2015**. Revisão 2012. (PPA 2016-2019-R2012 - v. 5). Fortaleza, 2015. Disponível em: <<http://sistemas2.seplag.ce.gov.br/download/ppa-revisado/anexo5.pdf>>. Acesso em; 24 mar. 2017.

_____. Secretaria da Educação Básica. **Gestão Integrada da Escola**. Fortaleza: SEDUC, 2006.

_____. Secretaria da Educação Básica. Instituto de Desenvolvimento Gerencial. **Método de Solução de Problemas em grupo**: Guia de Implementação nº 2. Nova Lima, 2003.

_____. Secretaria da Educação Básica. Instrução Normativa SEDUC nº 001/2014 de 4 de agosto de 2014. Estabelece normas e procedimentos operacionais para a promoção sem titulação dos profissionais do grupo ocupacional magistério da educação básica, p. 61-66. **Diário Oficial do Estado**, n. 51, 6 ago. 2014. Fortaleza, 2014.

_____. Secretaria da Educação Básica. Instrução Normativa SEDUC nº 001/2016 de 27 de dezembro de 2016. Estabelece normas e procedimentos operacionais para a progressão horizontal dos profissionais do grupo ocupacional magistério da educação básica, p. 77-84. **Diário Oficial do Estado**, 15 mar. 2017. Fortaleza, 2017.

_____. Secretaria da Educação Básica. Portaria nº 1.435/2016. Estabelece normas para lotação dos professores nas escolas públicas estaduais para o ano de 2017, p.74-77. **Diário Oficial do Estado**, n. 240, 21 dez. 2016. Fortaleza, 2016.

_____. Secretaria de Educação do Estado. **Relatório de Gestão 2008-2014: O pensar e o fazer da Educação Profissional no Ceará**. Fortaleza, 2014.

CENTRO DE PESQUISAS PARA EDUCAÇÃO E CULTURA. **A escola e sua função social: Raízes e Asas**. São Paulo: [s.n.], [199?]. Disponível em: <<http://www.mediafire.com/file/p993w9q3lc9o4qj/raizes-e-asas-fasciculo-1-a-escola-e-sua-formacao-social.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2016.

CERDEIRA, Diana Gomes da Silva. **Apropriações e usos de políticas de avaliação e responsabilização educacional pela gestão escolar**. 2015. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CHASIN, José. **Superação do liberalismo**: transcrição de aulas ministradas durante o curso de pós-graduação em Filosofia Política, promovido pelo Dep. de Filosofia e História da Universidade Federal de Alagoas, de 25/01 a 06/02 de 1988. Alagoas, 1988. Disponível em: <<http://orientacaomarxista.blogspot.com.br/2010/10/metodo-dialetico-jose-chasin.html>>. Acesso em: 9 set. 2017.

COMISSÃO DA VERDADE DO ESTADO DE SÃO PAULO. **O financiamento da repressão**. Relatório. Tomo 1, Parte 1. Disponível em: <http://verdadeaberta.org/relatorio/tomo-i/downloads/I_Tomo_Parte_1_O-financiamento-da-repressao.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2017.

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. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

COSTA, Frederico Jorge Ferreira. **Ideologia e Educação na perspectiva da ontologia marxiana**. 2007. 158 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

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. 164 f. Dissertação (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. 88 f. 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. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre s Educação para o Século XXI. Brasília: UNESCO, 2010.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos.** Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ENTREVISTA José Paulo Netto. **Habanero.** 2015. (13:36 seg.) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ByaAPc_5_Dc>. Acesso em: 4 jan. 17.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. A Atividade docente no telensino cearense. **Rev. de Educação,** Campinas, v. 3, n. 7, nov. 1999.

FERIN, Eliana Maria. **O currículo de geografia do ensino médio das escolas públicas estaduais de São Paulo: implicações do uso de competências.** 2015. 141 f. 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. 280 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

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. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público da educação. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 33, n. 119, abr/jun. 2012.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996).** São Paulo: Cortez, 2009.

GARCIA, Marina Luciani. **Sentidos da Prova Brasil na voz dos professores do ensino fundamental.** 2014. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2014.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação.** Petrópolis: Vozes, 1999.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, Poder e Sociedade no Império Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GUARIZZO, Alexandro Biazi. **A precarização do trabalho docente na rede pública estadual paulista: a questão do plano de cargos e carreiras**. 2014. 81 f. 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. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

HOBBS, Thomas. **Leviatã ou matéria, forma e poder de uma república eclesiástica e civil**. Tradução de João Paulo Monteiro e Maria Beatriz Nizza da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mito & Desafio: uma perspectiva construtivista**. 41. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e Políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Ano 21, n. 55, nov. 2001.

INSTITUTO ALIANÇA. **Projeto de vida Escolas Profissionais**. [S.l.], 2010. (Caderno do estudante)

INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Meu Futuro e o Meu Projeto de Vida: Guia Prático para Construção de um Projeto de Vida**. [S.l.]: ICE, [200?]. Disponível em: <http://www.dersv.com/PEI_PV_Cartilha.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2017.

INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Modelo de Gestão - Tecnologia Empresarial Sócioeducacional: Uma nova escola para a juventude brasileira: Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral**. [S.l.]: ICE, [200?] Disponível em: <http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_prof/download/Manual_ModeloGestao.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2017.

INSTITUTO UNIBANCO. **Projeto Jovem de Futuro: Manual de implantação**. São Paulo, 2012.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA. **Programa para resultados**. Disponível em: <<http://www2.ipece.ce.gov.br/pforr/index.htm>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

IVO, Andressa Aita. **Políticas educacionais e políticas de responsabilização: efeitos sobre o trabalho docente, currículo e gestão**. 2013. 275 f. 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 ideopolíticos**. Fortaleza: Eduece, 2010.

JUCHEM, Luiza de Salles. **Alfabetização de jovens e adultos e a consciência fonológica: um estudo sobre concepções de alfabetizadores.** 2015. 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

KOFLER, Leo. **História e dialética: Estudos sobre a metodologia da dialética marxista.** Tradução de José Paulo Netto. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LESSA, Sérgio. Lukács, ontologia e método: em busca de um (a) pesquisador interessado (a). **Revista Praia Vermelha**, Rio de Janeiro, v.1, n. 2, 1999.

LIMA, Marteano Ferreira. **A Alienação em Lukács: fundamentos para o entendimento do complexo da educação.** 2014. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

LIRA, Patricia Rocha de Brito. **A atuação do Governo Federal na disseminação da cultura do desempenho na educação básica brasileira (1995-2012).** 2013. 223 f. 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. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

LUKÁCS, Gyorgy. **História e consciência de classe.** Tradução de Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Para uma ontologia do ser social II.** Tradução de Nélio Schneider e colaboração de Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. 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. 294 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tiradentes, Aracaju, 2015.

MAIA, Osterne. Gestão participativa e educação: ensinando a escola a governar? In: JIMENEZ, Susana; RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (Orgs.). **Marxismo, educação e luta de classes: Pressupostos ontológicos e desdobramentos ideológicos.** Fortaleza: Eduece, 2010.

MALDONADO, Luis Renato Silva. **Reformas educacionais na perspectiva de docentes: o programa São Paulo faz escola.** 2013. 120 f. 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. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. Tradução de Florestan Fernandes. São Paulo: Expressão Popular, 2008. Disponível em: <http://petdireito.ufsc.br/wp-content/uploads/2013/06/MARX-Karl.-Contribui%C3%A7%C3%A3o-%C3%A0-cr%C3%ADtica-da-economia-pol%C3%ADtica.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2017.

_____. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. Tradução de Rubens Enderle Leonardo de Deus. São Paulo: Boitempo: 2005.

_____. **O Capital: crítica da economia política: Livro I o processo de reprodução do capital**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2002.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes em Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas**. Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2001.

MEDEIROS, Ana Cristina Cavalcante. GPR no Ceará: prática de gestão em busca de resultados. In: CONGRESSO CONSAD DE GESTÃO PÚBLICA, 3., 2010. [S.l.]. **Anais...**[S.l.:s.n], 2010. Disponível em: <http://www.escoladegestao.pr.gov.br/arquivos/File/Material_%20CONSAD/paineis_III_congresso_consad/painel_14/gpr_no_ceara_pratica_de_gestao_em_busca_de_resultados.pdf>. . Acesso em: 7 jan.2017.

MEIRELES, Monika Ribeiro de Freitas. **Neoliberalismo e contestação social na América Latina: elementos para uma sociologia crítica**. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/terceirosimposio/monikaribeiro.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

MELO, Danila Vieira de. **“Quando vai falar de IDEPE, você fala de bônus”**: as influências do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco nas escolas estaduais. 2015. 155 f. 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. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

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

_____. **A crise estrutural do capital**. Tradução de Ana Carvalhaes. São Paulo: Boitempo, 2011a.

_____. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira; Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011b.

MORAES, Maria Laura Brenner de. **Condições de trabalho docente no contexto confessional comunitário mercantilizado**: um estudo de caso. 2013. 119 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Capão do Leão, 2013.

MURICI, Izabela; CHAVES, Neuza. **Gestão para resultados na educação**. Minas Gerais: Falconi, [199?].

NASCIMENTO, Ana Carolina Veras do. **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (2008-2014)**: crítica à concepção de formação em escolas de educação profissional cearense. 2016. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

NETTO, José Paulo. Breve nota à interlocução entre pensadores da educação e Marx. In: REUNIÃO NACIONAL ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2015.

_____. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. **Capitalismo e Reificação**. São Paulo: Ciências Humanas, 1981.

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. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2015.

NOVAES, Henrique; DAGNINO, Renato. O fetiche da tecnologia. **Org & Demo**, São Paulo, v.5, n.2. 2004.

OLIVEIRA, Francisco de. A dominação globalizada: estrutura e dinâmica da dominação burguesa no Brasil. In: BASUALDO, Eduardo M.; ARCEO, Enrique. **Neoliberalismo y sectores dominantes**: tendencias globales y experiencias nacionales. Buenos Aires: CLACSO, [200?]. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basua/C08DeOliveira.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 2017.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PENNA, Ruy. Corrupção, capitalismo e democracia burguesa. **Esquerda Marxista Corrente Marxista Internacional**, [S.l.], jun. 2015. Disponível em: <<http://www.marxismo.org.br/content/corruptao-capitalismo-e-democracia-burguesa>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

PEREIRA, George Amaral. **Formação de professores para a educação profissionalizante no estado no Ceará**: crítica à pedagogia do empreendedorismo. 2015. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, 2015.

PERRUDE, Marleide Rodrigues da Silva. **Política educacional e inclusão social: um estudo dos programas de ampliação da jornada escolar.** 2013. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

PRIEB, Sérgio Alfredo Massen. A Tese do fim da centralidade do trabalho: mitos e realidades. **Economia e Desenvolvimento**, Santa Maria, n. 12, nov. 2000. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/depcie/arquivos/artigo/iii_centralidade_do_trabalho.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2017.

RANGEL, Rosilene. Educação e trabalho no processo de reprodução do ser social. In: VEDDA, Miguel; COSTA, Gilmaísa; ALCÂNTARA, Norma. **Anuário Lukács**, São Paulo: Instituto Lukács, 2016.

RIBEIRO, Ellen Cristine. **Ensino Médio Integrado no Estado de Ceará: a escola do trabalhador sob a lógica empresarial.** 2015. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2015.

ROSSI, Rafael. Ontologia, emancipação e educação. In: VEDDA, Miguel; COSTA, Gilmaísa; ALCÂNTARA, Norma. **Anuário Lukács**. São Paulo: Instituto Lukács, 2016.

ROUANET, Sérgio Paulo. **As Razões do Iluminismo.** São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio** ou Da Educação. Tradução de Sérgio Miliet. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

SABINO, Thiago Chaves. **Educação Profissional no Ceará: o projeto Ensino Médio Integrado sob a crítica marxista.** 2015. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

SANTOS, Derivaldo. **Educação e precarização profissionalizante: crítica à integração da escola com o mercado.** São Paulo: Instituto Lukács, 2017.

_____. Pedagogia das Competências para a educação profissionalizante de nível superior: síntese, conceito e crítica. **Trabalho Necessário**, Niterói, RJ, ano 13, n. 21, 2015. Disponível em: <www.uff.br/trabalhonecessario>. Acesso em: 22 fev. 2017.

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, v. 3, n. 2, jul./dez. 2013.

SANTOS, Derivaldo; JIMENEZ, Susana; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá; RABELO, Jackline (Org.). **Educação Pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo.** Fortaleza: EDUECE, 2013.

SANTOS, Derivaldo; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores; FREITAS, Maria Cleidiane Cavalcante; LIMA, Tayanna Vieira. A Política Educacional Brasileira e as Diretrizes do Programa Educação para Todos: notas críticas. **HISTEDBR**, Campinas, n. 59, out. 2014.

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

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 2013a. (Coleção Memória da Educação).

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2013b.

_____. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

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. 140 f. 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. 119 f. 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. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

SILVA, Maria Aline da. **Educação Profissionalizante, Movimento Educação para Todos, Decretos Nº 2.208/97 e Nº 5.154/04: as coincidências esperadas**. 2016. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

SILVA, Simone Goncalves da. **A certificação pelo Exame Nacional do Ensino Médio: implicações no currículo e no trabalho docente da Educação de Jovens e Adultos**. 2014. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Capão do Leão, 2014.

SOUSA SOBRINHO, José Pereira de. **O conceito de classe em O Capital: o professor proletário em Karl Marx**. 2014. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará Fortaleza, 2014.

SOUZA, Fabricio Zimmermann. **Plano de Desenvolvimento da Escola interativo: expressão da nova gestão pública na educação básica**. 2015. 190 f. 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. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

TEIXEIRA, Francisco; FREDERICO, Celso. **Marx, Weber e o marxismo weberiano**. São Paulo: Cortez, 2010.

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. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. 2. ed. Maceió: Edufal, 2013.

VAISMAN, Ester. A Ideologia e sua determinação ontológica. **Verinotio**, Ano 6, n.12, out. 2010. Disponível em: < <http://www.verinotio.org/conteudo/0.49365995032122.pdf> >. Acesso em: 17 set. 2016.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VICINO, Maria Bruna. **Programa bonificação por resultados: opiniões de professores coordenadores da rede de ensino do Estado de São Paulo**. 2013. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Tradução de Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Quadro 1 Levantamento de teses e dissertações - Portal CAPES -
 Descritores: Educação/Responsabilização

ANO	TÍTULO	NÍVEL	AUTOR	LOCAL
2013	As políticas públicas de avaliação e a prática docente: percepções dos professores dos municípios do Rio de Janeiro e Duque de Caxias	Mestrado	Andrea Baptista de Almeida	UFRJ -RJ
2013	A avaliação nas escolas públicas municipais de Florianópolis: avaliar para regular.	Mestrado	Rosilene Amorim dos Anjos	UFSC - SC
2013	O mito da virtuosidade da avaliação: trabalho docente e avaliações externas na educação básica.	Doutorado	Mariza Felipe Assunção	UFPA- PA
2013	O público e o privado na gestão da escola pública brasileira – um estudo sobre o programa “Excelência em Gestão Educacional” da Fundação Itaú Social	Mestrado	Simone Bitencourt Braga	UFPA -PA
2013	As representações sociais dos professores do município de Regente Feijó – SP sobre o seu papel na escola pública atual	Mestrado	Monica Almeida Cabrera	UNESP- SP
2013	Política de avaliação e trabalho docente no ensino médio	Doutorado	Veronica Lima Carneiro	UFPA - PA
2013	O planejamento no contexto das políticas educacionais no período de 2003 a 2010: uma análise a partir do plano de ações articuladas.	Mestrado	Cecilia Carolina Simeão de Freitas	UFSC - SC
2013	A influência do IDEB na formação continuada de professores.	Mestrado	Janete Aparecida Guidi	UEM - PR
2013	Políticas educacionais e políticas de responsabilização: efeitos sobre o trabalho docente, currículo e gestão.	Doutorado	Andressa Aita Ivo	UFPEL - RS
2013	A atuação do Governo Federal na disseminação da cultura do desempenho na educação básica brasileira (1995-2012).	Mestrado	Patricia Rocha de Brito Lira	UFPB - PB
2013	A política de responsabilização educacional do Município do Rio de Janeiro.	Mestrado	Karina Carrasqueira Lopes	UFRJ -RJ
2013	Reformas educacionais na perspectiva de docentes: o programa São Paulo faz escola.	Mestrado	Luis Renato Silva Maldonado	USP - SP

ANO	TÍTULO	NÍVEL	AUTOR	LOCAL
2013	Condições de trabalho docente no contexto confessional comunitário mercantilizado: um estudo de caso.	Doutorado	Maria Laura Brenner de Moraes	UFPEL - RS
2013	Política educacional e inclusão social : um estudo dos programas de ampliação da jornada escolar.	Doutorado	Marleide Rodrigues da Silva Perrude	UNICAMP - SP
2013	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.	Mestrado	Alison Fagner de Souza e Silva	UFPB - PB
2013	. Programa bonificação por resultados: opiniões de professores coordenadores da rede de ensino do Estado de São Paulo.	Mestrado	Maria Bruna Vicino	UNICID - SP
2014	Trabalho docente a adoecimento de professores do ensino fundamental em um município da Zona da Mata Mineira	Mestrado	Ana Carolina da Costa Carvalho	UFV - MG
2014	Corolários do IDEB: o posicionamento da comunidade escolar em uma instituição pública petropolitana.	Mestrado	Sergio Goncalves da Cunha	UFRJ - RJ
2014	Sentidos da Prova Brasil na voz dos professores do ensino fundamental.	Mestrado	Marina Luciani Garcia	FURB - SC
2014	A precarização do trabalho docente na rede pública estadual paulista: a questão do plano de cargos e carreiras.	Mestrado	Alexandro Biazzi Guarizzo	UNICID - SP
2014	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.	Mestrado	Eliene Gomes Vanderlei Mardegan	UNICID - SP
2014	Política de formação continuada de professores em escolas da rede pública municipal de ensino de Sorriso-MT: implicações entre formação e trabalho docente.	Mestrado	Edna Coimbra da Silva	UFMT - MT

ANO	TÍTULO	NÍVEL	AUTOR	LOCAL
2014	O programa de modernização da gestão pública: uma análise da política de responsabilização educacional em Pernambuco no Governo Campos (2007-2011).	Mestrado	Italo Agra de Oliveira Silva	UFPB - PB
2014	A certificação pelo Exame Nacional do Ensino Médio: implicações no currículo e no trabalho docente da Educação de Jovens e Adultos.	Mestrado	Simone Gonçalves da Silva	UFPEL - RS
2014	O plano de metas "compromisso todos pela educação": desdobramentos na gestão educacional local e no trabalho docente.	Doutorado	Vilma Aparecida de Souza	UFU - MG
2014	Sentidos de avaliação nos discursos da política curricular da secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro (2009 – 2012)	Mestrado	Joyce Diniz de abreu Teixeira	UFRJ -RJ
2015	A rotatividade de diretores no contexto das políticas de responsabilização	Mestrado	Felipe Macedo de Andrade	UFRJ - RJ
2015	A gestão educacional no plano de ações articuladas do município de Macapá-AP: concepções e desafios	Doutorado	Ilma de Andrade Barleta	UFPA - PA
2015	Avaliação das auditorias internas no âmbito da gestão de instituições públicas federais de ensino superior (IFES): um exame crítico de seu funcionamento e efeitos	Mestrado	Tamara Maria Bordin	UFFS - SC
2015	O PDE escola e a representação de problemas a serem superados na perspectiva de escolas da rede estadual do RS	Mestrado	Daniela Borba Burgie	UFRS -RS
2015	Apropriações e usos de políticas de avaliação e responsabilização educacional pela gestão escolar	Doutorado	Diana Gomes da Silva Cerdeira	UFRJ - RJ
2015	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	Doutorado	Luciano Nunes Sanches Cores	USP - SP

ANO	TÍTULO	NÍVEL	AUTOR	LOCAL
2015	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.	Mestrado	Ildenice Lima Costa	UNB - DF
2015	Prática docente sob pressão: ações e percepções de professores sobre a política de responsabilização na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro	Mestrado	Carolina Portela da Cunha	UFRJ - RJ
2015	Orientação política do Plano Nacional de Educação (2014-2024): implicações para a gestão da educação.	Mestrado	Katya Lacerda Fernandes	UFT - TO
2015	O currículo de geografia do ensino médio das escolas públicas estaduais de São Paulo: implicações do uso de competências.	Mestrado	Eliana Maria Ferin	UNIMEP - SP
2015	A prática pedagógica da educação física na escola pública: 'jogando para o Capital'?	Mestrado	Guilherme Moura Miranda Filimiano	UFSC - SC
2015	Alfabetização de jovens e adultos e a consciência fonológica: um estudo sobre concepções de alfabetizadores.	Doutorado	Luiza de Salles Juchem	UFMS - RS
2015	Políticas educacionais no Brasil na área de Educação de Jovens e Adultos: o caso do Programa Brasil Alfabetizado em Sergipe.	Mestrado	Marcia Alves de Carvalho Machado	UNIT - SE
2015	“Quando vai falar de IDEPE, você fala de bônus” – as influências do Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE) nas escolas estaduais.	Mestrado	Danila Vieira de Melo	UFPE - PE
2015	Lei de responsabilidade educacional: direito fundamental à educação, regime jurídico administrativo e responsabilização dos agentes públicos.	Mestrado	Danilo Trombetta Neves	UNESP - SP
2015	Plano de Desenvolvimento da Escola interativo: expressão da nova gestão pública na educação básica.	Mestrado	Fabricio Zimmermann Souza	UFSC - SC

APÊNDICE B - Quadro 2- Execução Orçamentária SPAECE *

ANO	APLICAÇÃO DAS PROVAS**			PREMIAÇÃO DE ALUNOS***		
	AUTORIZADO	EMPENHADO	FONTES ****	AUTORIZADO	EMPENHADO	FONTES
2017	20.645.325,00	7.061.271,51	51	13.465.317,18	8.861.361,99	00, 01, 07, 10, 82
2016	19.007.266,1	15.737.572,54	51	13.331.404,97	11.904.724,60	01, 07, 10
2015	3.955.442,37	3.195.284,85	07, 51	1.187.906,11	832.080,22	07, 76
2014	11.468.209,31	10.726.832,64	07, 51, 82	5.001.412,66	3.173.754,95	07, 76
2013	14.536.086,7	12.214.446,60	07, 51	2.769.559,79	2.169.946,04	00, 07
2012	14.014.697,9	13.526.795,09	07, 48, 50, 51	11.793.400,00	10.892.008,59	07, 50, 51

* Dados extraídos dos relatórios de execução orçamentária disponíveis em:< http://web3.seplag.ce.gov.br/siofconsulta/Paginas/frm_consulta_execucao.aspx>. Acesso em: 15 ago. 2017.

** Os valores apresentados correspondem às ações orçamentárias dos dois últimos PPAs. PPA 2016-2019 - Programa 23 (18820 Desenvolvimento das ações de avaliações, estudos e pesquisas e educacionais). PPA 2012-2015 - Programa 73 (19513 Desenvolvimento das ações de avaliações, estudos e pesquisas e educacionais).

*** Os valores apresentados correspondem às ações orçamentárias dos dois últimos PPAs. PPA 2016-2019 (18526 Valorização e incentivo à aprendizagem dos alunos do Ensino Médio). PPA 2012-2015 (19510 Valorização e incentivo à aprendizagem dos alunos do Ensino Médio).

**** Fontes de recursos financeiros:

00 Recursos Ordinários

01 Cota parte do Fundo de Participação dos Estados (FPE)

07 Cota parte da contribuição do salário-educação

10 Fundo de Combate à Pobreza (FECOP)

48 Operações de créditos externas

50 FUNDEB

51 FUNDEB/ complementação da União

76 Fundo de Inovação Tecnológica do Estado do Ceará (FIT)

82 Convênios com órgãos federais

APÊNDICE C - Quadro 3- Demandas de Educação superior, Educação de Tempo Integral e Educação Profissional tecnológica apontadas nas oficinas de elaboração do PPA participativo para Gestão 2016-2019.

DEMANDA SOCIAL	REGIÃO	ESTRATÉGIA	
Educação Superior	Sertão de Canindé	Estratégia 6.1. Ampliar a oferta do ensino técnico e superior conforme as necessidades de desenvolvimento sustentável do território	
	Ibiapaba	Estratégia 4.1. Ampliar e diversificar a oferta de ensino superior na região.	
	Vale do Curu	Estratégia 5.1. Ampliar e garantir a oferta de cursos em nível superior, adequados à realidade do território.	
	Grande Fortaleza	Estratégia 5.4. Promover as formas de acesso à Educação Pública Superior, assim como as áreas de formação, na região.	
	Centro Sul	Estratégia 6.2. Ampliar a rede de ensino superior, profissionalizante e regular em tempo integral em todo o território.	
Educação Integral	Tempo	Vale do Jaguaribe	Estratégia 6.1. Ampliar políticas de educação de tempo integral
		Sertão dos Inhamuns	Estratégia 3.2. Fortalecer, de forma integrada com os municípios, a política de educação de tempo integral, em diferentes níveis e modalidades de ensino
		Sertão dos Crateús	Estratégia 2.1. Ampliar a oferta de educação em tempo integral em todos os níveis de ensino
		Sertão Central	Estratégia 1.3. Garantir a ampliação da educação em tempo integral e educação do campo.
		Litoral Norte	Estratégia 2.2. Garantir a permanência do aluno na escola em tempo integral.
		Centro Sul	Estratégia 6.2. Ampliar a rede de ensino superior, profissionalizante e regular em tempo integral em todo o território.
		Grande Fortaleza	Estratégia 6.1. Ampliar o atendimento escolar em tempo integral.
		Litoral Leste	Estratégia 6.1. Ampliar a oferta de educação em tempo integral em todos os níveis de ensino.
Educação profissional/tecnológica	Sertão dos Crateús	Estratégia 2.2. Expandir o ensino profissionalizante e continuado, que atendam às demandas características da região.	
	Sertão de Canindé	Estratégia 6.2. Ampliar e assegurar o atendimento da demanda de alunos no ensino técnico, profissionalizante e do campo.	
	Baturité	Estratégia 3.1. Ampliar e melhorar o ensino profissionalizante na região.	
	Baturité	Estratégia 3.2. Ampliar o ensino tecnológico para atender as demandas das cadeias produtivas do território.	

Educação profissional/tecnológica	Grande Fortaleza	Estratégia 5.1. Ampliar as formas de acesso à Educação Pública Profissional de acordo com a realidade local, garantindo ainda o acesso ao trabalho e a renda
	Centro Sul	Estratégia 6.2. Ampliar a rede de ensino superior, profissionalizante e regular em tempo integral em todo o território.
	Grande Fortaleza	Estratégia 6.2. Fortalecer a qualificação tecnológica e o protagonismo profissional, conforme a vocação regional, com ênfase na juventude.
	Litoral Leste	Estratégia 2.6. Promover a educação para o empreendedorismo.

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora conforme documento final CEARÁ. Plano Plurianual 2016-2017. Mensagem de Governo. Volume I, p.133-158.

APÊNDICE D - Quadro 4 – Resumo do PPA 2016-2019 – Educação Profissional

EIXO 5 – CEARÁ DO CONHECIMENTO			
TEMA ESTRATÉGICO 5.2: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL			
PROGRAMA DE GOVERNO: Ensino Integrado à Educação Profissional. (SEDUC)			
Principais Diretrizes (CEARÁ-PPA 2016-2019-MG, p. 111)			
-Aperfeiçoamento da gestão do processo de inserção dos alunos e egressos das EEEPs no mercado de trabalho e no ensino superior;			
-Ampliação e fortalecimento de parcerias com o setor produtivo na consolidação da educação profissional no Estado do Ceará, garantindo estágio dos alunos das EEEPs;			
-Expansão do atendimento à demanda por educação profissional integrada, considerando-se as necessidades, potencialidades e arranjos produtivos locais na escolha dos cursos técnicos, privilegiando áreas estratégicas para o desenvolvimento do Estado;			
-Articulação da educação profissional, ensino técnico, concomitante e subsequente, e tecnológico, otimizando laboratórios e promovendo intercâmbio de práticas e experiências;			
-Construção de uma nova agenda para o desenvolvimento de políticas de qualificação profissional demandadas pelo mercado de trabalho.			
Metas por tema estratégico (p. 189-190)			
-Implantar 29 escolas de Ensino Integrado à Educação Profissional.			
-Atender 62.564 alunos nos serviços educacionais das Escolas de Ensino Integrado à Educação Profissional.			
-Capacitar 1.582 professores, qualificando o atendimento dos serviços de Educação Profissional.			
-Beneficiar 3.610 alunos com a oferta de Ensino de Jovens e Adultos integrado à Educação Profissional.			
-Implantar cinco unidades de ensino para oferta de Educação Profissional. (escolas profissionais sem tempo integral)			
-Capacitar 66.910 pessoas em nível de formação inicial e continuada. (Pronatec)			
Resultado Temático/ Educação profissional consolidada e articulada com o mercado de trabalho. (CEARÁ- PPA 2016-2019-SIOF-A1, p. 129)			
Indicador de Resultado Programa 020 – Ensino Integrado à Educação Profissional	Unidade	Ano de Referência	Valor de Referência
Percentual de estudantes egressos das escolas estaduais de educação profissional inseridos no mercado de trabalho	percentual	2014	19 %
Percentual de estudantes matriculados no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em relação ao total de matrículas do ensino médio	percentual	2014	12 %
Valor total do Programa 2016-2019: 1.275.150.393,00 (p. 129)			

Justificativa: “A insuficiência de mão de obra qualificada tem sido um gargalo na economia cearense, uma das grandes preocupações de empresários e investidores para o aporte de novos empreendimentos no Ceará. Há escassez de profissionais capacitados para funções específicas. Além disso, existe o anseio dos estudantes em inserirem-se no mercado de trabalho. Nesse contexto, o Governo do Estado do Ceará tem desempenhado papel de suma importância na qualificação dos jovens, ofertando cursos técnicos profissionais de forma integrada ao Ensino.[...] Os dados apontam o aumento da inserção dos alunos egressos das EEEPs no Ensino Superior e uma diminuição no número de alunos inseridos no mercado de trabalho, apontando para a necessidade de uma maior articulação da oferta de educação profissional, oferecida pelo Estado, com o mercado. Dessa forma, constata-se que muito tem sido feito em prol da qualificação profissional de estudantes, egressos e trabalhadores, sendo necessário, ainda, expansão e ampliação da rede de ensino profissionalizante, a fim de atender às necessidades do mundo do trabalho contribuindo para o desenvolvimento do Estado e ingresso dos alunos no mercado de trabalho.” (p. 130)		
Público alvo População demandante de educação profissional integrada ao Ensino.		
Objetivo 020.1 - Atender às necessidades do mundo do trabalho, contribuindo para o desenvolvimento do Estado, para a inserção dos estudantes no mercado de trabalho e no Ensino Superior. (p. 131)		
Iniciativa (p. 131-132)	Produto Principal	Metas da oferta 2016-2019
020.1.01 - Ampliação da oferta de Ensino Integrado à Educação Profissional.	Escola implantada	29
020.1.02 - Readequação dos espaços de aprendizagem aos padrões básicos de funcionamento das Escolas de Ensino Integrado à Educação Profissional.	Escola readequada	142
020.1.03 - Garantia da oferta dos serviços educacionais das Escolas de Ensino Integrado à Educação Profissional.	Escola Mantida	142
020.1.04 - Adequação da oferta e dos currículos de educação profissional às vocações territoriais e indução do desenvolvimento regional.	Escola atendida	135
020.1.05 - Qualificação do atendimento dos serviços de Educação Profissional.	Professor capacitado	1.582
020.1.06 - Apoio às atividades de formação profissional dos Alunos.	Aluno atendido	64.873
020.1.07 - Avaliação de desempenho da rede das Escolas de Ensino Integrado à Educação Profissional.	Avaliação realizada	1
020.1.08 - Criação de modelos e de sistemas de acompanhamento, formação e avaliação da rede de educação profissional.	Modelo de gestão elaborado	5
020.1.09 - Oferta de Ensino de Jovens e Adultos integrado à Educação Profissional.	Aluno beneficiado	3.610

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora conforme documentos informados ao longo do quadro.

APÊNDICE E – Quadro 5 – Lei Orçamentária Anual – LOA 2017 - Programa de execução das Escolas Estaduais de Educação Profissional (CEARÁ-PPA 2016-2019-LOA-V1, p. 184)

AÇÃO ORÇAMENTÁRIA/PROJETO-ATIVIDADE (Programa 20)	
18802 - Execução de obras e aquisição de material permanente das Escolas de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EEEPs)	Valor previsto 2017: R\$ 82.374.588,03 Valor empenhado até julho de 2017: R\$ 42.525.466,38 Fontes de recursos**: 00, 01, 10, 82 Operações de crédito (48)*** R\$ 1.000.000,00
18804 - Execução de obras e aquisição de material permanente das Escolas de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EEEPs) - Readequação.	Valor previsto 2017: R\$ 9.408.000,00 Valor empenhado até julho de 2017: R\$ 260.031,65 Fontes de recursos: 00, 10, 82
18838 - Qualificação profissional em nível técnico para alunos do ensino médio e egressos - e-jovem por meio de contrato de Gestão.	Atualmente vinculado ao programa 58/SECITECE
22668 - Manutenção e funcionamento das Escolas de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EEEPs)- aporte.	Valor previsto 2017: R\$ 12.175.000,00 Valor empenhado até julho de 2017: R\$ 4.427.542,71 Fonte de recurso: 00
22669 - Manutenção e funcionamento das Escolas de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EEEPs).	Valor previsto 2017: R\$ 124.980.190,00 Valor empenhado até julho de 2017: R\$ 69.939.767,18 Fontes de recursos: 00, 07, 51, 82
22670 - Garantia do funcionamento do parque tecnológico das Escolas de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EEEPs).	Valor previsto 2017: R\$ 3.200.000,00 Valor empenhado até julho de 2017: R\$ 618.479,79 Fontes de recursos: 00, 07, 51
22942 - Desenvolvimento do Programa Estadual de Alimentação Escolar – EMI.	Valor previsto 2017: R\$ 4.650.000,00 Valor empenhado até julho de 2017: R\$ 428.843,90 Fonte de recurso: 82
18803 Expansão e melhoria do parque tecnológico das Escolas de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EEEPs).	Valor previsto 2017: R\$ 2.500.000,00 Valor empenhado até julho de 2017: R\$ 0,00 Fonte de recurso: 82
18805 Expansão e melhoria do parque tecnológico das Escolas de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EEEPs).	Valor previsto 2017: R\$ 1.100.000,00 Valor empenhado até julho de 2017: R\$ 0,00 Fonte de recurso: 82
18112 Desenvolvimento ensino de jovens e adultos integrado à educação profissional*****	Valor previsto 2017: R\$ 0,00 Valor empenhado até julho de 2017: R\$ 0,00 Fonte de recurso: 07
18806 Adequação da oferta e dos currículos de educação profissional.*****	Valor previsto 2017: R\$ 178.013,60 Valor empenhado até julho de 2017: R\$ 0,00 Fonte de recurso: 00, 07
18807 Aquisição e impressão de materiais pedagógicos.*****	Valor previsto 2017: R\$ 1.000.000,00 Valor empenhado até julho de 2017: R\$ 43.699,69 Fonte de recurso: 10
18815 Desenvolvimento do ensino médio integrado à Educação Profissional.*****	Valor previsto 2017: R\$ 30.638.413,34 Valor empenhado até julho de 2017: R\$ 4.566.655,55 Fonte de recurso: 10

AÇÃO ORÇAMENTÁRIA/PROJETO-ATIVIDADE (Programa 20) cont.	
18816 Avaliação de desempenho das escolas estaduais de educação profissional. ****	Valor previsto 2017: R\$ 1.000.000,00 Valor empenhado até julho de 2017: R\$ 28.880,64 Fonte de recurso: Operações de crédito (48) ***
18818 Sistema de informações e processos, criação de planos e modelos gerenciais. ****	Valor previsto 2017: R\$ 500.000,00 Valor empenhado até julho de 2017: R\$ 0,00 Fonte de recurso: Operações de crédito (48) ***
18812 - Contratação e capacitação de professores para as Escolas de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EEEPs) - executado por meio de Contrato de gestão.	Valor previsto 2017: R\$ 96.577.730,00 Valor empenhado até julho de 2017: R\$ 56.950.000,00 Fonte de recurso: 10, 51
22937 Pessoal e encargos sociais da educação profissional folha normal seduc	Valor previsto 2017: R\$ 106.986.330,00 Valor empenhado até julho de 2017: R\$ 62.305.808,40 Fonte de recurso: 00, 50

Fonte: quadro elaborado pela pesquisadora conforme do documento CEARÁ. Lei Orçamentária Anual 2017.

* Os valores informados estão disponíveis em: <
http://web3.seplag.ce.gov.br/siofconsulta/Paginas/firm_consulta_execucao.aspx>. Acesso em: 28 jul. 2017.

** Fontes de recursos financeiros:

00 Recursos Ordinários

01 Cota parte do Fundo de Participação dos Estados (FPE)

07 Cota parte da contribuição do salário-educação

10 Fundo de Combate à Pobreza (FECOP)

48 Operações de créditos externas

50 FUNDEB

51 FUNDEB/ complementação da União

82 Convênios com órgãos federais

***Acordo de empréstimo.

****Ações orçamentárias incluídas nas revisões e suplementações posteriores do PPA/LOA, vinculados ao Acordo de Empréstimo.

APÊNDICE F - Quadro 6 – Matrícula Ensino Médio Ceará – Escolas Estaduais 2008 - 2015

ANO	ENSINO MÉDIO REGULAR	ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (EEEPs)
2008	350.296	6.410
2009	350.612	11.415
2010	338.729	17.606
2011	335.739	23.952
2012	323.356	29.885
2013	312.612	35.981
2014	299.208	40.897
2015	284.567	44.052

Fonte: Compilado pela pesquisadora. Dados disponibilizados pela Célula de Estudos, Gestão de Dados e Disseminação de informações educacionais da Secretaria da Educação do Estado. Disponíveis em <<http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/avaliacao-educacional/177-avaliacao-educacional/8864-estatistica-da-educacao-no-ceara>> Acesso em 23 mar. 2017.