

**CORTINA DE FUMAÇA:
SUJEITOS OCULTOS E O
DESMONTE DA EDUCAÇÃO
PÚBLICA NO PARANÁ E EM
SÃO PAULO**

*SMOKE SCREEN: HIDDEN SUBJECTS
AND THE DISMOUNT OF PUBLIC
EDUCATION IN PARANÁ AND SÃO
PAULO – BRAZIL*

*CORTINA DE HUMO: SUJETOS
OCULTOS Y EL DESMONTE DE LA
EDUCACIÓN PÚBLICA EN PARANÁ Y
EN SÃO PAULO – BRASIL*

NAJLA MEHANNA MORMUL
Universidade Estadual do Oeste do Paraná
(Unioeste), campus Francisco Beltrão. E-
mail: najlamehanna@gmail.com

EDUARDO DONIZETI GIROTTO
Universidade de São Paulo (USP). E-mail:
egirotto@usp.br

MARCOS DE OLIVEIRA SOARES
Universidade Federal de São Carlos
(UFSCar), campus Sorocaba. E-mail:
marcossoares@ufscar.br

Resumo: O presente artigo busca problematizar o significado do movimento Escola sem Partido (EsP) em um contexto de avanços de políticas que atacam o sentido público da educação no Brasil. Não seria tal movimento uma cortina de fumaça a desviar o foco dos sujeitos ocultos do desmonte da educação pública no Brasil? Posto isto, retomamos e aprofundamos argumentos utilizados em debates e discussões sobre a necessidade de se compreender a função estratégica e ideológica que cumpre o movimento EsP, no processo de encobrimento das profundas reformas educacionais brasileiras. Procuramos demonstrar como algumas políticas educacionais realizadas, sobretudo nos estados de São Paulo e do Paraná, têm produzido, nos últimos anos, um intenso controle e precarização do trabalho docente, contribuindo, entre outras coisas, para a ampliação das desigualdades educacionais, com implicações também sobre outras desigualdades, entre as quais a espacial, uma vez que estas ações são chanceladas por políticas de avaliação e currículo, pautadas em uma concepção que nega a complexa relação entre escola, sociedade e território.

Palavras-chave: reforma educacional, neoliberalismo, Escola sem Partido, currículo, geografia.

Abstract: The present article aims to problematize the meaning of the movement “Party-free Education” in a context of policies that attack the public sense of education in Brazil. Would this movement be a smokescreen that deflects the focus of the hidden subjects of the dismantling of public education in Brazil? Having said this, we have taken up and deepened arguments used in debates and discussions about the need to understand the strategic and ideological function that the movement “Party-free Education” fulfills in the process of covering up the profound Brazilian educational reforms. We have tried to demonstrate how some educational policies, especially in the states of São Paulo and Paraná, have produced, in recent years, an intense control and precariousness of teaching work, contributing, among other things, to the expansion of educational inequalities, with implications for other inequalities such as space, since these actions are approved by evaluation and curriculum policies, based on a conception that denies the complex relationship between school, society and territory.

Keywords: educational reform, neoliberalism, Party-free Education, curriculum, geography.

Resumen: Este artículo objetiva discutir lo significado del movimiento Escuela sin Partido (EsP) en un contexto de desarrollos políticos que atacan el sentido público de la educación en Brasil. ¿No sería tal movimiento cortina de humo a desviar el foco de los sujetos ocultos del desmonte de la educación público en el Brasil? Puesto eso, reanudamos y profundizamos argumentos utilizados en debates y discursos sobre la necesidad de comprender la función estratégica e ideológica que cumple el movimiento EsP, en el proceso de encubrimiento de las profundas reformas educativas brasileñas. Buscamos demostrar como algunas políticas educativas llevadas a cabo, especialmente en los estados de São Paulo y Paraná, han producidos, en los últimos años, un intenso control y precarización del trabajo docente, contribuyendo, entre otras cosas, a ampliación de las desigualdades educacionales, con implicaciones también sobre otras desigualdades, entre las cuales la espacial, una vez que esas acciones son protegidas por políticas de evaluación y plan de estudios, basadas en una concepción que niega la compleja relación entre escuela, sociedad y territorio.

Palabras clave: reforma educacional, neoliberalismo, Escuela sin Partido, plan de estudios, geografía.

Introdução

Lançado em 2004, o movimento Escola Sem Partido (EsP) tem ganhado destaque, nas últimas décadas, com ampla difusão nos meios de comunicação, em especial, nas redes sociais. Entre os objetivos expressos pelos líderes desse movimento está a “defesa dos estudantes frente à doutrinação ideológica feita pelos professores, principalmente aqueles vinculados ao marxismo ou a alguma perspectiva de esquerda”. Além disso, seus projetos buscam impedir o debate de algumas temáticas nas escolas, com destaque para a discussão sobre gênero. Segundo levantamento feito pelo jornal *Nexo*, em abril de 2017, dos 27 estados da federação, 15 tinham projetos em trâmite, sendo que, no caso dos municípios, eram 66 projetos. Nas duas instâncias, apenas nove projetos foram aprovados.

O quadro descrito anteriormente tem produzido preocupação em todos aqueles que defendem o sentido público da educação, da escola e da docência, resultando em uma série de iniciativas e movimentos de repúdio no intuito de impedir o avanço de tais projetos de lei. No entanto, algo nos parece estranho com relação à visibilidade que tal movimento tem ganhado, nos últimos anos. E, por isso, neste artigo, apresentamos uma reflexão que busca problematizar o movimento EsP em um contexto de avanço de políticas que atacam o sentido público da educação no Brasil. Não seria tal movimento cortina de fumaça a desviar o foco dos sujeitos ocultos do desmonte da educação pública no Brasil?

Nesse sentido, retomamos os argumentos utilizados em debates e discussões sobre a necessidade de se compreender a função estratégica e ideológica do movimento EsP no processo de encobrimento das profundas reformas na educação pública brasileira. Ao se colocar em evidência, tal movimento contribui para manter ocultos, para grande parcela da população, os principais agentes da política educacional brasileira, no momento atual, representados pelo empresariado transnacional em consonância com organismos tais

como o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Para sustentar essa argumentação, buscaremos demonstrar como algumas políticas educacionais realizadas nos estados do Paraná e de São Paulo, nos últimos anos, têm produzido um intenso controle e precarização do trabalho docente, contribuindo, entre outras coisas, para a ampliação das desigualdades educacionais, com implicações também sobre outras desigualdades, entre as quais a espacial. Além disso, tais políticas têm produzido impactos sobre o ensino de geografia, seja por meio da diminuição do número de aulas, seja pela adoção de avaliações padronizadas, nas quais tal disciplina não é abordada.

Este artigo encontra-se organizado da seguinte forma: iniciamos localizando o debate sobre a EsP no interior de uma lógica de gestão do Estado vinculada ao neoliberalismo e à Nova Gestão Pública. Após isto, a partir dos resultados de pesquisas, demonstramos como o controle e a precarização do trabalho docente vêm sendo realizados, principalmente pelas políticas de avaliação e currículo, pautadas em uma concepção que nega a complexa relação entre escola, sociedade e território. Por fim, discutimos a importância dos movimentos de resistência a essa “onda” neoliberal e neoconservadora na educação pública, defendendo a necessidade de que a luta também se construa a partir de redes e se assente na inegociável condição pública da educação e do território.

A imaterialidade da proposta de “Escolas sem Partido”: cortina de fumaça para a aplicação de outras políticas neoliberais no Brasil

Ao analisarmos as propostas de lei sobre o tema Escolas sem Partido, em estados e municípios do Brasil, verificamos um mesmo eixo norteador: a dita “doutrinação de esquerda” a que estariam submetidos os alunos, e que seria transmitida por intermédio das aulas de “professores doutrinadores”. Vamos considerar como exemplo de legislação o primeiro projeto de lei (PL) – o PL 7180 –,

apresentado em 2014, na Câmara Federal, de autoria do deputado Erivelton Santana (Partido Social Cristão – PSC/BA), que propunha a inclusão, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), do “respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa”,¹ e, de forma mais tipificada, o PL 867, de 2015, de autoria do deputado Izalci (Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB/DF), que apensava a proposta do primeiro projeto e instituiu, na educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”.²

O PL 867, em particular, apresentava uma proposta de como lidar com o que seria essa “doutrinação ideológica”, acusando e já penalizando os professores por tal “prática”. Mas sobre esta proposta podemos considerar algumas reflexões. Em primeiro lugar, falta *materialidade* para a definição de doutrinação ideológica, ou seja, para um fenômeno existir, ele precisa ser material, caso contrário, entramos no campo das ideologias. Em termos metodológicos, podemos citar o teórico Karl Marx – tão atacado por tal proposta de lei – para compreendermos essa questão, quando afirma:

Para a consciência – e a consciência filosófica considera que o pensamento que concebe constitui o homem real e, por conseguinte, o mundo só é real quando concebido – para a consciência, portanto, o movimento das categorias surge como *ato de produção real* – que recebe um simples impulso do exterior, o que é lamentado – cujo resultado é o mundo; e isto (mas trata-se ainda de uma tautologia) é exato na medida em que a totalidade concreta enquanto totalidade-de-pensamento, enquanto concreto-de-pensamento, é de fato um produto do pensamento, da atividade de conceber; ele não é, pois, de forma alguma, o produto do conceito que engendra a si próprio, que pensa exterior e superiormente à observação imediata e à representação, mas um produto da elaboração de conceitos a

1

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>

2

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>

partir da observação imediata e da representação (MARX, 1977, p. 219, grifo nosso).

Por essa perspectiva metodológica, os fenômenos existem como produto de uma ação real e, portanto, material. A chamada doutrinação ideológica denunciada por essa lei não é senão uma tentativa ideológica de produzir uma materialidade falsa para um fenômeno que não existe.

Assim, quando nas justificativas apresentadas para a tramitação dessa legislação, o seu autor afirmou que “é *fato notório* que professores e autores de livros didáticos vêm-se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas” (BRASIL, 2015, p. 5, grifo nosso), ele o fez de pura concepção ideologizada acerca do que fazem os professores em suas aulas e os autores de livros didáticos.

Os defensores do programa EsP tentam, assim, construir uma materialidade falseada, atacando educadores como Paulo Freire (procurando encontrar, em suas obras, as “pistas” da chamada doutrinação) ou criando termos falsos como “ideologia de gênero” (como uma tentativa de os professores interferirem na vida sexual dos seus alunos). O que não encontra materialidade em lugar nenhum, visto que a discussão feita por educadores sobre essa temática diz respeito a dois conceitos: gênero e identidade de gênero.

A falta de materialidade na caracterização sobre o dito processo de doutrinação ideológica nas escolas o coloca no campo da ideologia, ou seja, trata-se de uma tentativa de engendrar na sociedade uma ideia falsa sobre como se estabelecem as relações entre professores e alunos.

Nesse sentido, um segundo elemento importante acerca desta questão, no campo da ideologia, é entender a aludida proposta como uma ação política das classes dominantes, de censura ao trabalho docente e concretização dos seus ideais na sala de aula, como ocorre de praxe nas reformas educacionais. A proposta EsP é antidemocrática e, inclusive, inconstitucional, uma vez que a

Constituição Federal (1988) garante, em seu artigo 206, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas no exercício docente.

Há uma ação deliberada em fazer chegar à sala de aula a possibilidade de censura do trabalho do professor, sobretudo quando se trata de temas conflituosos, tais como os da política em geral, da moral, da sexualidade e os de inspiração religiosa, entre outros – temas estes que disciplinas como a geografia, por exemplo, abordam de forma constante e processual.

Diante disso, é importante reafirmar-se o caráter democrático e laico da educação pública, a defesa de uma escola pública e estatal, de qualidade social, para todos e nos diferentes níveis. É necessário, ainda, contextualizar os problemas históricos atuais e enfrentá-los de forma adequada. O debate acerca da democracia não é secundário, na medida em que a proposta de EsP atenta às formas democráticas do processo de ensino-aprendizagem, sendo, dessa forma, importante refletir acerca do caráter contraditório de uma sociedade desigual como é a do sistema do capital.

Assim Morin nos chama a atenção ao afirmar que

As democracias do século XXI serão cada vez mais confrontadas ao gigantesco problema decorrente do desenvolvimento da enorme máquina em que ciência, técnica e burocracia estão intimamente associadas. Esta enorme máquina não produz apenas conhecimento e elucidação, mas produz também ignorância e cegueira (MORIN, 2000, p. 111).

No momento político conjuntural em que vive o Brasil, as “cegueiras ignorantes” têm se apresentado em várias áreas da vida social, como no caso do projeto de lei EsP, que, ao tratar da “audiência cativa” do professor, condiciona a sua atuação em sala de aula. A proposta é enfática em tentar produzir uma força de controle sobre o docente (censura) justamente porque a sala de aula se configura como o local privilegiado do trabalho do professor.

É na sala de aula que o professor materializa o seu fazer docente, e é nela também que a proposta de “currículo oficial” nem sempre chega ou é recontextualizada, já que, muitas vezes, as

avaliações padronizadas são deixadas de lado em nome de uma avaliação vinculada ao contexto real do processo de ensino e aprendizagem. A sala de aula pode, assim, se configurar como um lugar de resistência às proposições autoritárias e não dialógicas de educação.

O professor tem papel fundamental nesse processo. Como afirmou Nidelcoff (1978), o verdadeiro educador deve ficar com as crianças e ajudá-las a verem as contradições, fornecer dados esclarecedores e, em suma, dialogar com elas, numa posição respeitosa e franca, ensinando e, ao mesmo tempo, aprendendo.

E, por fim, como terceiro elemento, podemos concluir que a proposta de EsP tem o interesse de “desqualificar os professores, as escolas e algumas referências teóricas utilizadas no campo da educação” (PENNA, 2016, p. 95) a fim de justificar a necessidade de sua aplicação.

A imaterialidade da proposta EsP a torna irrealizável, sobretudo se pensarmos em como ela poderia ser implementada (de forma verticalizada) e, ao mesmo tempo, em como os processos educacionais deveriam acontecer nas escolas – tempos e espaços escolares –, em seu cotidiano (de forma horizontalizada). A escola é, por sua forma e constituição histórica, um todo constituído de pluralidades e contradições. Ela é uma “síntese de múltiplas determinações”, e, por isso mesmo, uma “unidade da diversidade” (MARX, 1977, p. 218).

Pelo caráter conflitivo, tal proposta tem gerado movimentos a favor e contra ela, o que pode suscitar outro movimento por parte de seus proponentes, com o intuito de encobrir reformas educacionais que muitos governos vêm implementando.

Considerando os elementos aqui apresentados, sugerimos que a proposta de EsP cumpre um papel de gerar muitos debates com vistas a camuflar outras tantas políticas mais eficazes, no sentido do desmonte da escola pública brasileira, que buscaremos problematizar na próxima seção deste artigo.

Escola para quê? Os sentidos da educação e da geografia em tempos neoliberais.

A partir da indagação acima, iniciamos o nosso debate. Afinal, para que serve a escola? Respostas para esta questão têm povoado os discursos sobre educação e educação escolar, nas últimas décadas. Trata-se de discursos cada vez mais elaborados por organismos transnacionais, setores empresariais e não educadores que se autointitulam capazes, com um conjunto retórico de argumentos e algumas frases de efeito para responder prontamente a essa questão. Contudo, se pergunta: é possível enquadrar todo o universo escolar, em sua complexidade, tomando como referência definições ambíguas e antagônicas? É possível fazer isto sem cair num discurso salvacionista, que aponta a escola como a instituição responsável, no limite, para a superação da crise social? A quem interessa este discurso? Quais são os agentes e as intencionalidades?

O primeiro contato com tais discursos nos apresenta uma ideia de hiper-responsabilização da escola e dos seus sujeitos. Nos referidos discursos, caberia à escola transmitir conhecimentos, num mundo dominado pela informação veiculada pelas diferentes redes sociais e pela mídia; formar cidadãos; contribuir para a formação humana; preparar para o mercado de trabalho, para o vestibular, para o Exame Nacional do Ensino Médio, para a vida etc. Diante destas múltiplas responsabilidades elencadas, a escola e seus sujeitos são também, a todo o momento, acusados de interferir demais nas escolhas dos estudantes.

Os defensores da EsP identificam a escola como partidária e os professores como realizadores de um projeto doutrinário em prol de determinados partidos e contra outros. Entre o discurso da salvação e o da condenação, existe a escola real, complexa em sua concretude, desigual em suas condições e construída a partir das diversas práticas sociais dos sujeitos que lhe dão forma e conteúdo diariamente. Em certa medida, é esta concretude da escola, a sua geografia materializada na relação que estabelece com o lugar, em suas múltiplas escalas espaço-temporais, que tais discursos

(difundidos seja pela atuação de movimentos como a EsP ou a partir de políticas educacionais) buscam ocultar.

Se são importantes a problematização e o debate sobre os múltiplos significados e implicações do movimento EsP sobre a realidade escolar e a prática social de professores e alunos, também é fundamental não perdermos de vista que, como um dos lugares de disputa do projeto de sociedade, a escola pública tem sido alvo, há muitas décadas, de ações realizadas por diferentes sujeitos, com destaque para o setor empresarial, em sua relação orgânica com o Estado. As diferentes “ondas” de reforma escolar, no Brasil e no mundo, como problematizadas por Apple (2006), apontam para a contínua preocupação de tais setores de definir os rumos e os sentidos da educação a partir de interesses que extrapolam a dinâmica escolar, e que precisam ser lidos na relação intrínseca entre escola e sociedade. Como lembra Freire (1996), não há ensino neutro, não há neutralidade no processo de ensino e aprendizagem. Tanto professores quanto alunos, sujeitos do processo educativo, estão imbuídos num contexto histórico e dialético.

Na conjuntura atual, essa relação tem sido ressignificada a partir da reconfiguração do Estado capitalista, mediante a crise de acumulação da década de 1970, que resultou na configuração do neoliberalismo como estratégia de redefinição do papel do Estado na construção das condições de ampliação das frentes de valorização do capital. No caso das políticas públicas, o avanço neoliberal significou o aparecimento de um novo termo: Nova Gestão Pública.

Tal concepção de gestão pública tem cumprido papel fundamental na orientação das políticas educacionais brasileiras, com maior intensidade a partir da década de 1990, quando tais princípios foram assumidos, em diferentes instâncias de governo, como diretrizes para a elaboração das referidas políticas. Apesar da ocorrência de algumas rupturas, durante o período de permanência

do Partido dos Trabalhadores (PT) na presidência da República,³ esta lógica tem sido hegemônica na condução das políticas educacionais, expressando-se, principalmente, nos mecanismos de avaliação e de responsabilização docente e nas reformas curriculares apresentadas no período. Tal predominância precisa ser entendida também segundo a relação que o governo brasileiro vem estabelecendo com diferentes organismos internacionais (em especial, com o Banco Mundial) que difundem tal lógica como diretriz das políticas educacionais que defendem, e também se levando em consideração a dinâmica contemporânea do capitalismo, no Brasil e no mundo, problematizando o sentido que a escola assume em momento de aprofundamento das contradições na reprodução do capital.

Assim, é importante destacar que estamos diante de um contexto no qual a crise de acumulação do capital se acentua, produzindo uma situação social em que se tem a necessidade cada vez menor “do trabalho estável e cada vez maior das diversificadas formas de trabalho parcial” (ANTUNES, 2010, p. 30). Enquanto, de um lado, avançam as taxas de desemprego tanto estrutural quanto conjuntural (principalmente, entre os mais jovens), acentuam-se as desigualdades intra e interpaíses. No caso brasileiro, o relatório recente da Oxfam apontou que apenas cinco bilionários detinham, em 2017, a mesma renda da metade mais pobre da população.⁴

Essas mudanças na relação entre capital e trabalho, com a ampliação de funções produtivas cada vez mais precarizadas, vêm acompanhadas (principalmente, a partir da crise de 2008, que, iniciada nos EUA, se espalhou para diferentes partes do mundo) de novas estratégias de acumulação de capital, com o objetivo de recompor as taxas de lucro ao patamar pré-crise dos principais agentes da economia mundial. Neste processo, destaca-se o fenômeno

³ Desde 2003, com a eleição de Luís Inácio da Silva (Lula), até o golpe ocorrido em 2016, que resultou na destituição da presidenta Dilma Rousseff, eleita para seu segundo mandato, em 2014.

⁴<http://epocanegocios.globo.com/Mundo/noticia/2018/01/5-bilionarios-brasileiros-tem-mais-dinheiro-que-metade-mais-pobre-do-pais.html>

da acumulação por espoliação, que consiste no avanço da mercantilização de direitos sociais, como educação, saúde e previdência, entre outros. Com isso, ampliam-se a exploração do trabalho e a espoliação do trabalhador, seja de forma direta, com a precarização das condições e dos salários, seja pela mercantilização dos direitos sociais e, no limite, da própria vida.

Todas essas transformações são mediadas pelo Estado a partir da proposição e da aprovação de novos instrumentos jurídicos que garantem as condições legais – mesmo que imorais – de ampliação da exploração do capital sobre o trabalho. No caso brasileiro, temos exemplos recentes que ilustram este argumento, tais como a emenda constitucional que estabelece um teto para os gastos públicos, a reforma trabalhista, a reforma da previdência e a reforma do ensino médio. Em nossa perspectiva, tais diplomas legislativos ampliam a exploração por espoliação da formação socioespacial brasileira, permitindo que os agentes hegemônicos do capital garantam as condições legais para a extração de lucros por meio da exploração do trabalho e da mercantilização de direitos.

Diante dessas contradições, cada vez mais profundas, decorrentes da crise da reprodução ampliada do capital, qual o sentido da escola? Numa sociedade que nega trabalho a uma quantidade cada vez maior de pessoas e que precariza as condições de existência pela mercantilização dos direitos, como pensar os sentidos da escola? Este é o contexto no qual se assenta a Nova Gestão Pública, como resposta aos principais agentes do capital e à crise de acumulação capitalista. Diante da crise, é preciso construir uma narrativa que a interprete como diretamente vinculada às escolhas individuais. Desloca-se, assim, o foco das relações sociais de produção para o indivíduo, que passa a ser o principal responsável pelo sucesso ou fracasso diante do ambiente de crise, tomado como natural no interior desta narrativa.

Na consolidação dessa lógica que busca ocultar a crise e seus agentes, a escola irá desempenhar papel fundamental, em especial, a partir do desenvolvimento do conceito de capital humano,

problematizado por Frigotto (2006). Tal conceito cumpre a função de dissimular o acirramento da luta de classes pela própria dissolução da ideia de classe, pela negação de sua materialidade. Assenta-se na concepção de que o mundo atual não pode mais ser dividido entre os donos do meio de produção e aqueles que deles foram expropriados, restando apenas sua força de trabalho para venderem. Ao contrário, na narrativa do capital humano, todos os indivíduos dispõem de algum tipo de capital, e é com ele que devem concorrer no mercado de trabalho com vistas ao enfrentamento da crise.

Diante dessa possibilidade, cabe a cada indivíduo fazer os investimentos necessários para ampliar o seu capital humano e, com isso, alcançar melhores condições de concorrência. Tais investimentos são, principalmente, educacionais. Difunde-se a lógica da formação contínua, dos cursos à distância e da indústria da certificação, que tem ganhado cada vez mais destaque, nas narrativas dominantes sobre o trabalho no mundo contemporâneo. Ao mesmo tempo, busca-se apresentar uma nova versão sobre o desemprego estrutural, apontando que este é resultado da falta de preparação dos trabalhadores, e não da inexistência de vagas. Nesta lógica argumentativa, a escola passa a se tornar lugar de acúmulo de capital humano.

O discurso do capital humano vem acompanhado de outro que divide com ele a centralidade nas reformas educacionais, desde a década de 1970, no mundo, e de 1990, no Brasil. Surgido no âmbito das discussões educacionais travadas no campo empresarial (ZABALA, ARNAU, 2010), o discurso das competências dá ao processo educativo um caráter cada vez mais utilitário, sendo que a validade de um dado conhecimento não é mais encontrada neste, mas na capacidade que tem de possibilitar aos indivíduos maior acúmulo de capital humano e, conseqüentemente, maior capacidade de competição e “empregabilidade”. Baseadas no par capital humano e competência, as políticas educacionais sob a Nova Gestão Pública buscam construir uma narrativa acerca da crise de produção

capitalista que possa concorrer com aquela difundida pelas perspectivas críticas de educação e sociedade.

Para que tais narrativas pudessem se consolidar, tornou-se imperativa a difusão de uma lógica de política pública que pouco dialogasse com as condições reais de ensino-aprendizagem presentes em muitas escolas públicas. No caso brasileiro, com acentuada e historicamente acumulada desigualdade, como demonstram os trabalhos de Freire (1996) e Algebaile (2009), entre outros, tal tarefa se tornou mais árdua e também mais perversa. A centralidade dos currículos padronizados e das avaliações em larga escala (pautadas, principalmente, em testes) é fundamental para que, pela política pública, se difunda a ideia de que todos têm as mesmas condições para aprender e ensinar. O discurso da igualdade aparece, dessa forma, no centro da narrativa daqueles que defendem tais políticas, a partir do seguinte argumento: a aplicação de uma mesma política para todos os sujeitos seria ação suficiente para garantir as condições de igualdade educacional.

No entanto, tais políticas, no caso brasileiro, têm produzido a ampliação das desigualdades educacionais, contribuindo para reforçar outras desigualdades (sociais, étnico-raciais, de gênero, geográficas etc.). Em nossa perspectiva, não se trata de equívoco, mas de um processo de gestão da desigualdade que tem na política educacional um dos seus lócus de realização. A ênfase no discurso tecnicista, com certa aparência de neutralidade, visa a redirecionar a responsabilidade sobre o fracasso educacional, colocando-o ora nos docentes, ora nos próprios alunos.

Assim, no interior dessa lógica, a crise do capital passa a ser lida como individual, o que acentua a percepção de que a sua solução também pressupõe ações individuais (punição de professores, distribuição de *vouchers* para que os pais possam matricular seus filhos em escolas particulares, premiação às escolas consideradas modelos e punição, com o fechamento, de unidades escolares consideradas fracassadas). Em todas estas soluções, está evidente uma ampliação do controle e da precarização do trabalho docente,

cada vez mais subordinado ao centralismo burocrático dos gestores e sendo, a todo o momento, responsabilizado pelos diferentes processos que atravessam a escola e o ensino. Não se trata de ação nova, mas de lógica que tem sido reapresentada, pelos menos nos últimos 40 anos, em diferentes partes do mundo.

Por isso, parece-nos estranha a centralidade que o movimento EsP tem ocupado nos debates educacionais contemporâneos, e também o silenciamento que diferentes institutos,⁵ agentes centrais das políticas educacionais brasileiras sob a égide da Nova Gestão Pública, mantêm em relação a este movimento. Isto parece indicar, se não uma concordância com os princípios que o EsP defende, a compreensão do papel estratégico que este movimento desempenha no ocultamento dos múltiplos mecanismos de controle e precarização do trabalho docente que tais institutos têm produzido e apoiado em diferentes redes de ensino no país.

Acreditamos que a articulação entre neoliberalismo e neoconservadorismo parece uma importante pista para seguirmos na tentativa de construir relações entre as políticas educacionais sob a égide da Nova Gestão Pública e o movimento EsP. Nesse sentido, na sequência, buscaremos abordar as políticas que afetaram a educação pública paranaense e paulista, nas últimas décadas, e seus desdobramentos no ensino de geografia. Trata-se, como anunciado na introdução deste trabalho, de demonstrar que, para além da retórica do movimento EsP, temos presenciado, há algumas décadas, um intenso processo de precarização e de controle do trabalho docente, com implicações no ensino de geografia, como resultado de uma série de políticas públicas assentadas no neoliberalismo. A análise deste conjunto de políticas, em dois estados brasileiros, pode oferecer os argumentos necessários para se compreender o papel estratégico que o movimento EsP cumpre, no atual contexto de reformas educacionais do Brasil.

⁵ Todos pela Educação, Fundação Victor Civita, Instituto Itaú Unibanco, Instituto Ayrton Senna.

Do nacional-desenvolvimento ao neoliberalismo: concepções e disputas na política educacional paranaense.

Focaremos nossa análise nas políticas educacionais paranaenses, em dois momentos distintos. Referimo-nos aos governos de Roberto Requião de Melo e Silva (2003-2010) e de Carlos Alberto Richa (2011-2018). Em ambos, tomaremos como balizadoras para a nossa discussão questões afetas às políticas de governo que influenciaram os rumos da educação paranaense, ao longo desse período.

Durante o mandato do governador Roberto Requião de Melo e Silva (2003-2010), o Paraná vivenciou uma transição de um governo neoliberal, liderado por Jaime Lerner (1995-1998 e 1999-2002), para um governo de modelo estadista. Esta transição gerou profundas e importantes mudanças, no cenário da educação pública do Paraná.

A educação pública, no Paraná, durante o governo Jaime Lerner (1995-2002), foi marcada por uma gestão que tinha como finalidade enxugar todo o aparato estatal, visando a torná-lo mais enxuto, porém, centrado em pequenos núcleos oriundos da iniciativa privada. Os aportes da iniciativa privada foram incorporados em todas as instituições estatais, inclusive, nas escolas.

Sob o estigma da modernização conservadora, as reformas educacionais eram anunciadas como um melhoramento do processo de democratização paranaense, nos moldes das versões liberais norte-americanas. Assim, a gestão passou a ser a essência das relações produtivas, e não um meio de acesso à igualdade social. O governo vendeu a ideia de que todos os problemas educacionais poderiam ser resolvidos por meio de uma boa gestão, contudo, esqueceu-se de dizer ao povo que a “boa” gestão não era para ele.

As desigualdades sociais se intensificaram, sobretudo, porque a intervenção do Estado como principal provedor e financiador da educação era entendida como desnecessária. Desse modo, a escola pobre era enfeitada, e os projetos de reciclagem do lixo

viraram narrativa educativa em todas as escolas do estado. Muitas vezes, os alunos não tinham nem o que comer, mas precisavam saber separar e reciclar o lixo. Nas escolas dos filhos da classe média, os *rankings* (índices) eram suficientes para classificar e dizer se a escola era boa ou não. Os números – e não as pessoas – definiam os rumos da educação nesse estado. Segundo Silva (2007), nas escolas estaduais do Paraná, durante o governo Lerner, foi instaurado o modelo de gestão compartilhada, que consistia em

[...] 1) racionalização técnica e financeira; 2) promessa de melhoria da qualidade do ensino, mesmo com escassez de recursos; 3) centralização das decisões (de forma velada) combinada com a descentralização financeira e de tarefas preestabelecidas; 4) estímulo à privatização das escolas públicas; 5) ressignificação de pressupostos advindos das camadas populares num contexto de redemocratização da sociedade, tais como democracia, gestão democrática, participação, autonomia e descentralização, adaptados à dinâmica do mercado, como estratégia para obter a hegemonia neoliberal (SILVA, 2007, p. 8).

Havia uma total incoerência e inconsistência entre o que era anunciado e o que era praticado. Escolas e professores deveriam ser autônomos e desenvolver trabalhos interdisciplinares, contudo, na prática, o que predominava eram as orientações verticalizadas e autoritárias.

Com a ascensão de Requião (2003) ao governo do estado, a educação pública do Paraná reviveu algumas proposituras políticas já engendradas quando este mesmo governador sucedera Álvaro Dias, em 1991. Assim, o denominado Currículo Básico do Estado do Paraná – documento norteador da educação pública do estado, naquele momento – foi retomado sob as mesmas diretrizes teóricas (materialismo histórico dialético) e com algumas modificações, iniciando-se o processo de discussão das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE's) das diferentes áreas do currículo básico.

Além das discussões curriculares, houve a necessidade de reorganização da estrutura e do funcionamento da educação pública, nesse estado. Sob o comando do governo Requião, houve a contratação de professores, por meio de concursos públicos, para o

exercício de cargo de 20 horas-aula. O fato de o governo ofertar apenas concurso de 20 horas condicionava, contudo, alguns docentes a buscarem aulas extraordinárias, ou seja, a participarem de uma espécie de “leilão de aulas” em que os professores, na maioria das vezes, tinham que se submeter a dar aulas em várias escolas, quando não em diferentes cidades, para melhorarem seus ganhos.

Entre as mudanças, destacam-se investimentos na estrutura que resultaram em melhoramentos das escolas, especialmente quanto aos espaços e materiais. Também foi aprovado o plano de cargo e carreira, com a implantação de promoções e progressões, após reivindicações dos professores. Foi instituído, ainda, o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), oportunizando a formação continuada de professores, que puderam retornar às universidades para estudar e se qualificar, com afastamento do trabalho, vencimento e pagamento de bolsas, quando necessário. Vale ponderar que todas as conquistas foram oriundas dos movimentos dos professores, que reivindicavam veementemente melhorias de ganho e de condições de trabalho.

Reforça-se, portanto, que, se compararmos a educação conforme se encontrava anteriormente ao governo Requião, podemos afirmar que melhorias substanciais ocorreram a partir deste. Obviamente que, mesmo diante das melhorias, ainda havia muitas questões que mereciam ser apreciadas. Muitos profissionais da educação se queixavam da falta de diálogo entre o governo e a classe, e algumas medidas tomadas pelo governador eram tidas como autoritárias, antidemocráticas e, enfim, tomadas à revelia da decisão da maioria. Algumas reivindicações dos professores não foram atendidas, como o aumento da hora-atividade e a redução do número de alunos por série.

Como toda política de governo, essa apresentou aspectos positivos e negativos, porém, de forma geral, a educação pública do estado passou por profundas e importantes mudanças, em especial, no que se refere ao currículo escolar. Como foi citado anteriormente, durante os anos de 2003 a 2008, houve o processo de elaboração das

DCE's, no Paraná. Este documento atuaria como um norteador da educação, oportunizando ao professor maior flexibilização na organização e na distribuição dos conteúdos.

Imbuídos na pedagogia histórico-crítica, à luz da teoria de Dermeval Saviani, muitos professores (inclusive, os de geografia) passaram a desenvolver um ensino em diálogo com a vida dos alunos, com o intuito de produzir um conhecimento significativo. No dizer expressivo de Saviani (2007),

[...] propõe-se explicitamente a seguir as trilhas abertas pelas agudas investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital. [...] Aquilo que está em causa é a elaboração de uma concepção pedagógica em consonância com a concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico (SAVIANI, 2007, p. 420).

Como se pode observar, a pedagogia histórico-crítica buscava abordar o modo pelo qual se dava a produção dos meios de vida, que, em linhas gerais, derivava dos meios de vida já existentes e que, muitas vezes, cabia aos homens apenas reproduzir. Convém notar, como nos lembram Marx e Engels (2007), que este modo de produção não é tão somente a reprodução da existência física dos indivíduos, pois ele é uma forma determinada de sua atividade, uma forma de exteriorizar sua vida, ou melhor, um modo de vida destes indivíduos, uma vez que são as condições materiais desta produção que determinam quem são os indivíduos.

Depois das noções preliminares expressas anteriormente, convém ponderar que, no Paraná, sob os preâmbulos da pedagogia histórico-crítica, ocorreu o processo de elaboração das DCE's. Este processo, apesar de ter sido referendado como uma ação coletiva do estado do Paraná que buscou integrar toda a comunidade escolar, não deixou de assegurar e garantir os preceitos do governo, que “impôs” à classe dos trabalhadores da educação seus pressupostos epistemológicos, teóricos e metodológicos.

A elaboração das DCE's contou com a colaboração de alguns professores que representavam os diferentes Núcleos Regionais de Educação (NREs) e, posteriormente, atuaram como disseminadores

da proposta. Isto ocorreu em semanas e/ou em encontros de formação em que foram explicadas aos professores as diferentes perspectivas teóricas e metodológicas e a forma como deveriam ser trabalhados os conteúdos. É importante ressaltar que as DCE's eram antagônicas aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), sobretudo, porque o primeiro representava uma perspectiva neoliberal de educação e o segundo declarava a inclinação da intervenção direta do Estado na educação. Conforme se observa na citação de Yvelise Arco-Verde, superintendente da Educação do Estado do Paraná, durante a elaboração das DCE's,

[...] os PCN's trazem para as escolas um esvaziamento de conteúdos escolares, uma vez que suas propostas enfatizam o trabalho para “[...] o acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista [da criança] de sua cidadania”, conforme afirmou o Paulo Renato de Souza, em 1997, então ministro da Educação (ARCO-VERDE, 2004, p. 12).

É sobretudo importante assinalar que o referido documento expunha que as disciplinas que estariam presentes nas DCE's seriam aquelas com tradição curricular, pois, no governo anterior, criaram-se disciplinas com nomes diversificados. Conforme Bagio (2014), no início dessa gestão (2003-2006), no sistema de dados da Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR), encontravam-se mais de cinco mil disciplinas cadastradas, já que cada escola teve a possibilidade de criar disciplinas com o nome e o assunto que considerasse importantes, ou seja, era uma espécie de “cardápio” de disciplinas elaboradas a partir das afinidades dos professores, sem que estes tivessem qualificação para tal.

Segundo Arco-Verde (2004), a base disciplinar enfatizaria os conteúdos científicos, ou seja, os saberes escolares das disciplinas da matriz curricular. Nessa esteira, instituíram-se os chamados “conteúdos estruturantes”, que eram os saberes – conhecimentos de grande amplitude, conceitos ou práticas – que identificavam e organizavam os campos de estudo de uma disciplina escolar, considerados basilares para a compreensão de seu objeto de estudo. Ainda de acordo com a referida superintendente, estes conteúdos

foram selecionados a partir de uma análise histórica da ciência de referência e/ou da disciplina escolar, haja vista que

[...] a proposta curricular que contempla os conteúdos estruturantes não inicia e nem se esgota na seleção dos conteúdos, ainda que essa seja uma questão nodal. Seu aporte principal encontra-se na compreensão da gênese de seus fundamentos, de sua concepção (ARCO-VERDE, 2004, p. 20).

Em virtude dessas considerações, cumpre observar preliminarmente que, no que se refere ao ensino de geografia, houve a retomada de conteúdos que antes eram trabalhados pelas ciências. O governo do Paraná enviou, para todas as escolas, televisores com entradas para *pen drives*, com o intuito de que os professores utilizassem estes equipamentos para ilustrar suas aulas. Contudo, a formação dos professores para utilizar este equipamento não ocorreu concomitantemente com a entrada dos televisores nas escolas. Muitos nem sequer conseguiram utilizá-los pela dificuldade de formatarem as imagens, e, igualmente, pela impossibilidade de realizarem uma formação para a utilização dos equipamentos, já que, muitas vezes, esta formação acontecia nos horários de aulas, sem a dispensa dos professores. Ou seja, houve contrassensos que nos levam a reforçar a máxima de que, em educação, ou se investe maciçamente ou é melhor que não se faça nada. Cumpre obtemperar, portanto, que, no Brasil, historicamente, a educação – embora importante – não é levada a sério.

Os investimentos que feitos na educação paranaense, durante o governo Requião (2003-2010), ainda que necessários, não foram suficientes. Convém notar que, ao falarmos de educação, não a tratamos como descolada do projeto de sociedade das quais as políticas e os currículos educacionais emergem. Na história do Brasil, a educação não foi, de fato, uma preocupação primordial para o desenvolvimento e para a diminuição das desigualdades sociais e econômicas deste país. Não se pode olvidar, igualmente, que a educação nunca foi para o povo, mas sim para o mercado.

Durante o mandato de Roberto Requião (2003-2010), a educação pública do Paraná passou por mudanças importantes, sendo

uma das mais imprescindíveis a contratação de professores efetivos. Outra situação vivenciada, neste período, foi a dobra de padrão, em que professores puderam (guardadas as exigências necessárias) unir padrões de tempos distintos e formar um único padrão de 40 horas. No estado do Paraná, o professor concursado compõe o Quadro Próprio do Magistério (QPM) e passa a gozar dos benefícios previstos na Lei Estadual 6.174/70, que define o Estatuto do Servidor Público.

Em relação ao ensino superior, o governo de Roberto Requião atendeu algumas das demandas mais emergenciais, como a abertura de concursos públicos e a reposição de perdas decorrentes da inflação aos servidores. Entretanto, como houve a abertura e a ampliação de universidades federais, as universidades estaduais cresceram, porém, de forma mais modesta.

Em 2011, no estado do Paraná, iniciou-se um novo governo sob o comando de Carlos Alberto Richa (2011-2018), aprovado pela maioria da população paranaense, com boas aspirações, aberto ao diálogo e preocupado em atender às demandas do povo. No que se refere à educação, podemos dizer que, nos primeiros quatro anos de mandato, houve poucas mudanças. Os professores foram contemplados com reposições salariais, houve negociações que resultaram no aumento da hora-atividade e, nesse ínterim, as DCE's começaram lentamente a serem postas em xeque. Foram anos de poucas mudanças, sobretudo na educação pública. Algumas políticas implantadas no governo anterior foram mantidas (a exemplo do PDE), porém, com sinais de mudanças, dentro da lógica de um Estado mais enxuto e eficiente.

Após a reeleição de Richa – que, por sinal, foi considerada um erro por muitos profissionais da educação, sobretudo os do ensino superior –, o caos foi instaurado. Nos últimos anos do governo Beto Richa, o Paraná tem travado grandes batalhas na educação, e, no que se refere às DCE's, estas foram paulatinamente suplantadas pelos chamados Cadernos de Expectativas de Aprendizagem, balizados pelos princípios da Base Nacional Comum Curricular. Em virtude da influência da BNCC e do “aborto” do Pacto pelo Fortalecimento do

Ensino Médio, os professores continuam, em linhas gerais, a trabalhar a partir de uma perspectiva histórico-crítica, mesmo que, em vez de objetivos, conteúdos estruturantes e básicos, se retomem as competências e habilidades.

Quanto ao PDE, este perdeu a sua essência: os professores foram sobrecarregados de atividades (muitas delas sem sentido) para justificar seus afastamentos das escolas. Seu objeto não é a formação ou a qualificação, mas os números. Para o governo, é um programa caro e sem retorno quantitativo e imediato. Posta assim esta questão, pode-se dizer que a educação, para o governo, é gasto – não investimento –, uma vez que, na educação escolar, o processo é contínuo e lento, e o retorno é, portanto, gradativo. E seria, ainda, inadequado nos esquecermos de questionar: como se mensura uma formação de qualidade? Então, como forma de se atingirem índices (avaliações externas), aumentam-se as aulas de língua portuguesa e de matemática e diminuem-se as outras aulas vistas como menos produtivas.

A falta de perspectiva de continuidade desse programa gera indignação, tristeza e revolta. O diálogo entre a universidade e a escola se oxigenou com o PDE, pois, quando este programa se iniciou, forçou mudanças nas universidades públicas estaduais, que tiveram de se reorganizar para receber os professores da educação básica. No início do programa, muitos professores universitários consideraram a orientação de um professor da educação básica como contraproducente. Com o passar dos anos, e por meio da mobilização dos professores da rede estadual de educação, este cenário gradativamente foi se alterando.

Mas, infelizmente, nos últimos anos, vivemos um período marcado por desmandos, desmonte e declínio do projeto de educação, sucessivas greves, acordos não cumpridos, cortes no orçamento e o estrangulamento das universidades públicas. O auge do descaso do governo com a categoria docente ficou marcado, na história paranaense, quando, em 29 de abril de 2015, em Curitiba, professores deste estado foram recebidos nas ruas por balas de borracha, gás

lacrimogênio, cachorros e policiais aparelhados, enquanto os deputados, “encastelados” na Câmara dos Deputados, usurparam, sob a tutela do governador e do secretário da Fazenda Mauro Ricardo, os recursos do Paraná Previdência. Assim, os professores foram espoliados, desrespeitados e humilhados. Utilizando-se do aparelho estatal e da mídia, o governo transformou os professores em baderneiros e egoístas, enfraquecendo esta categoria, que passou a ser criticada por muitos segmentos da sociedade.

No ensino superior, o “golpe de misericórdia” se deu com a implantação do chamado Meta-4, um sistema de gestão e regulamentação da folha de pagamento dos servidores públicos do Paraná. A tão aclamada autonomia universitária foi atropelada pelo Meta-4, que virou um “cabo de guerra” entre universidades e governo, até que, no início de 2018, sob a ameaça de suspensão de pagamentos aos servidores, os dossiês de todas as universidades públicas estaduais foram enviados ao governo e passaram a ser geridos por esse sistema que controla os recursos humanos do Paraná.

De tal modo, num cenário de instabilidade política, delineia-se a conjuntura educacional desse estado. Em meio a um período de incertezas e de ataques incisivos de um grupo sobre o outro, buscamos nos manter firmes no propósito de contribuir para a formação de seres mais humanos, em que a geografia, em diálogo com a vida, possa nos auxiliar a ler e intervir no mundo de forma consciente e propositiva, buscando quiçá recuperar a esperança de dias melhores.

A construção da hegemonia: pensamento único e política educacional em São Paulo

Governado há 24 anos pelo mesmo grupo político,⁶ o estado de São Paulo foi um dos primeiros a assumirem os princípios da Nova

⁶Trata-se do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), fundado em 1988. Disponível em: <http://www.psdb.org.br/conheca/estatuto/>

Gestão Pública como norte para a elaboração, execução e avaliação das políticas educacionais, no Brasil. Desde 1994, a Secretaria Estadual da Educação (SEE-SP) tem produzido reformas educacionais baseadas no tripé currículo padronizado, avaliações em larga escala e responsabilização docente, que, como vimos na primeira parte deste artigo, tem sido um dos principais mecanismos de controle e precarização docente induzidos a partir das políticas educacionais de cunho neoliberal.

Diferente do estado do Paraná, estamos diante de um contínuo político que pouco representou, em termos de rupturas de princípios e práticas, ao que se refere à condução das políticas educacionais. Portanto, na análise das principais políticas educacionais no estado de São Paulo, pensamos ser coerente tratarmos desta continuidade política como uma tentativa de construção de um pensamento único sobre educação e sociedade, focando-nos, assim, mais nas continuidades do que nas rupturas existentes nesse período.

No entanto, um processo de ruptura pode ser encontrado, se compararmos o atual momento com a dinâmica da rede estadual de educação de São Paulo anterior à chegada ao poder do PSDB, em 1995, com a eleição de Mário Covas. É importante, porém, destacarmos que a eleição de Mário Covas significou importantes mudanças e redirecionamentos da política educacional paulista, contrapondo-se ao processo da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e alinhando-se às perspectivas dos principais organismos internacionais, que se faziam presentes também pela mediação do governo federal recém-empossado, na figura de Fernando Henrique Cardoso.

Se, de um lado, a proposta da CENP defendia a autonomia da escola e a capacidade crítica e criativa de professores e alunos na construção do currículo e das diferentes práticas educativas, a partir de 1995, houve uma maior centralização das decisões administrativas e pedagógicas. Tais decisões se materializaram em duas primeiras medidas: um amplo processo de reorganização da escola, em 1995,

com o remanejamento de estudantes entre escolas, fechamento de turnos, definição de ciclos únicos em diversas unidades e a adoção de uma avaliação padronizada – o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) –, em 1996. Em ambos os casos, a política foi mediada pelo discurso da eficiência, numa clara alusão ao ideário da Nova Gestão Pública na Educação.

Em 1998, mesmo que de maneira informal, a rede estadual passou a adotar os Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados pelo Ministério da Educação. Os PCNs também tiveram impacto no Exame Nacional do Ensino Médio, criado em 1999, com o objetivo de avaliar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, nesta etapa da educação básica brasileira.

Em 2008, a rede estadual de São Paulo assumiu outro formato de currículo, adotando o material único distribuído para toda a rede. Tratava-se de um currículo prescrito, composto de Cadernos aos Alunos, com atividades, e Cadernos aos Professores, que visavam a indicar as ações didáticas a serem desenvolvidas, aula após aula. Com a criação, em 2007, do Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP), composto dos resultados dos estudantes no SARESP e pelo índice de fluxo (aprovação e evasão), o IDESP passou, em 2008, a ser utilizado no cálculo do bônus pago aos docentes. Criou-se, assim, um meio que atrelava diretamente resultados discentes e ganhos econômicos docentes, em um processo que evidenciava o controle e a precarização do trabalho docente, na rede estadual de educação.

Em 2015, a SEE-SP propôs um novo processo de reorganização escolar, sustentado em dois argumentos: a queda da população em idade escolar no estado e o melhor desempenho das unidades escolares que tinham apenas um ciclo. Esse processo foi proposto sem o diálogo com a comunidade escolar, o que ampliou a insatisfação e a reação, culminando num amplo movimento de ocupação escolar ensejado por estudantes secundaristas. No seu auge, este movimento contou com mais de 220 escolas ocupadas em

todo o estado, o que ocasionou a queda do secretário da Educação e o recuo do governo em relação ao projeto.

Isso não significa que a SEE-SP abdicou do processo de reorganização. A análise dos dados desenvolvida em diferentes pesquisas tem demonstrado que se mantém uma lógica de racionalização administrativa da rede, implicando no aumento do número de alunos por sala de aula, decorrente do fechamento de classes e escolas. A SEE-SP, percebendo o desgaste político, optou por fazer uma reorganização menos perceptível, para a maior parte da população.

Feitas a partir do discurso da busca da qualidade educacional, todas essas medidas têm produzido efeitos contrários. Além disso, do ponto de vista das condições de trabalho docente, temos verificado um aumento da precarização, com perdas salariais, más condições de infraestrutura das escolas e lotação das salas. Portanto, tais mecanismos não resultaram em melhorias nos índices das avaliações da rede estadual de educação.

A proposição mais recente do governo estadual de São Paulo foi a publicação, em 2017, de uma minuta para um edital de concorrência pública para a execução e o gerenciamento de ações pedagógicas em escolas do estado, gestadas por empresas privadas, instaurando o que comumente se passou a chamar de “contrato de impacto social – CIS”.⁷ Trata-se de uma parceria público-privada em que o Estado contrata intervenções pontuais no serviço público, pagando pelo serviço caso os resultados solicitados sejam alcançados.

As empresas contratadas terão a tarefa de reduzir entre 2% e 7% a reprovação e a evasão escolares, em escolas do ensino médio. Para tal, serão escolhidas 61 escolas estaduais (a partir de critérios como, por exemplo, a vulnerabilidade apresentada por elas), que sofrerão a intervenção da ação pedagógica das empresas selecionadas pelo edital por até quatro anos. Tais escolas serão chamadas de Escolas de Tratamento, sendo que o aporte financeiro a elas

⁷ <http://201.55.46.199/wp-content/uploads/2017/11/CIS-MINUTAS-EDITAL-TR.compressed.pdf>

destinado será de 17 milhões de reais. Outras 61 escolas estaduais serão escolhidas para servirem como “controle” dessa ação pedagógica, mas não receberão aporte financeiro para além dos destinados às políticas públicas da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Tais escolas serão chamadas de Escolas de Controle.

Ainda que, como objetivo geral, a minuta apresente a preocupação de fazer com que estudantes do ensino médio, em regiões vulneráveis, consigam completar o seu ciclo de aprendizagem, observa-se que a metodologia empregada e a destinação de verba pública às empresas privadas não nos deixam dúvidas sobre a real intenção de tal proposta.

Assim são apresentados os objetivos específicos dessa parceria:

Introduzir um modelo inovador na rede estadual de ensino, envolvendo atividades especializadas de apoio aos alunos e às famílias, que sejam interligadas à gestão escolar, objetivando melhores resultados de fluxo com boa aprendizagem no ensino médio. Potencializar resultados obtidos com recursos já empregados pela Secretaria da Educação na rede estadual de ensino médio. Testar a eficácia de uma ferramenta inovadora, o CIS, já utilizado em diversos países, para atrair capital privado para projetos de impacto na área de educação e possibilitar a contratação de prestadores de serviços com base em metas e resultados mensuráveis (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO/SEE/CGEB, 2017).

É evidente a intenção de entregar à iniciativa privada a gestão das escolas públicas com toda a racionalidade do mercado, ou seja, classificando-as a partir de um *ranking* em que os critérios serão mensurados por meio dos seus resultados obtidos.

Nesse sentido, a lógica do método de investigação sobre a eficácia (ou a ineficácia) da entrada do CIS em uma escola está completamente viciada, uma vez que, aprioristicamente falando, podemos supor que as escolas que receberão um aporte financeiro dessa dimensão – bem mais do que recebem as escolas públicas em geral – poderão apresentar resultados melhores do que as que estiverem sendo “controladas” e que continuarão recebendo os parcos recursos anuais do Estado, sobretudo considerando-se que o principal

critério da proposta para atestar a “melhora” da escola é a questão do fluxo.

Esse documento apresenta como principal resposta positiva da parceria a regulação e a melhoria do fluxo, entendendo-as como o aumento na aprovação e a diminuição da reprovação e da evasão escolar (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO/SEE/CGEB, 2017). Mais uma vez, uma leitura diminuta, técnica e vinculada à “racionalidade neoliberal” domina as proposições de políticas educacionais, no estado de São Paulo, em que os processos pedagógicos não são considerados e os resultados traduzem a eficácia (ou não) da política educacional.

Assim, temos uma educação voltada aos patamares dos resultados mensuráveis das aprovações e evasões, e não mediada por uma leitura qualitativa dos processos de ensino e aprendizagem.

O CIS é, portanto, um mecanismo evidente e potencialmente eficiente de privatização da escola pública, em São Paulo, isto porque, conforme o caracterizou Pablo Gentili (1998, p. 322), ele representa esse “fornecimento privado com financiamento público”, mantendo o Estado (neoliberal) forte, no sentido do autoritarismo de suas proposições, mas com políticas educacionais “mínimas”. Trata-se de um processo contrário aos que defendem a escola pública e estatal, no sentido do seu financiamento, da sua gestão e da proposição de políticas educacionais, que envolvem o debate curricular, a concepção de educação e as avaliações, entre outros aspectos.

O CIS representa um processo aprofundado de privatização da educação pública, ainda que as justificativas para a sua execução sejam a “melhoria da escola de ensino médio”. Segundo Gentili (1998), trata-se de uma dinâmica complexa em que se produzem acordos e arranjos entre o aparelho governamental e grupos privados, e em que o Estado e os grupos privados se fundem e confundem.

O debate sobre a proposta de tal programa é de fundamental importância para ajudar no combate à sua implementação. O avanço das propostas neoliberais de privatização da educação pública, em São Paulo – e o CIS é um grande passo nesse sentido –, precisa ser

combatido, porque significa a instauração de uma escola seletiva, discricionária e que não atenderá a todos, condição sem a qual não poderá ser chamada de “pública”.

Considerações finais

As políticas educacionais pelas quais o Brasil tem passado, desde os anos de 1990, apresentam características comuns, sobretudo no que diz respeito à redefinição do papel do Estado, que vem ganhando, cada vez mais, um caráter de administrador do grande capital em detrimento das reais necessidades das populações mais pobres do país.

Ao analisarmos algumas das políticas educacionais apresentadas por governos estaduais como o do Paraná e o de São Paulo, verificamos, de forma bastante nítida, que tais políticas seguem essa linha acessória do capital, na perspectiva de lhe dar sustentação diante de sua crise aguda de acumulação.

Essas políticas constroem narrativas extremamente eficientes para justificarem a sua necessidade. Utilizam-se, por exemplo, da teoria do capital humano, que, ao mesmo tempo em que “explica” a relação entre a produção capitalista e a educação – vinculando o sucesso da primeira às práticas sociais da segunda –, atribui o sucesso ou o fracasso dos sujeitos a partir de possibilidades que eles mesmos constroem ou deixam de construir, dando um caráter absolutamente individual ao seu “sucesso” ou “fracasso”, no mundo do trabalho.

Ao situarmos o debate sobre o movimento Escola sem Partido no interior da lógica de gestão do Estado, vinculada esta ao neoliberalismo e à Nova Gestão Pública, buscamos demonstrar que as políticas educacionais implantadas, nos últimos anos, no Paraná e em São Paulo, atuam sob os princípios defendidos por este movimento, que manipula o povo em prol dos interesses do capital. Isto porque se apropria de sentimentos e expressões que emanam do povo para usá-

los como mecanismos de manutenção e reprodução das ideias da classe dominante.

Sendo a educação escolar historicamente utilizada para a manutenção e a reprodução do *status quo*, o que vivenciamos são os mesmos atores (porém, com novas roupagens) que, imbuídos de discursos liberais, romantizam, mas embrutecem, a formação de cidadãos conscientes do seu papel e do mercado, no mundo capitalista. O controle exercido pelos gestores públicos que asseguram e defendem uma gestão enxuta e eficiente, realizada por meio de avaliação e currículo, tem precarizado o trabalho docente, paulatinamente.

Todavia, defendemos a importância dos movimentos de resistência a essa situação, fomentando que a luta se construa a partir de redes, das escolas e dos movimentos sociais, e, enfim, que seja inegociável a condição de pública, gratuita e de qualidade da educação, do território e do povo.

Referências bibliográficas

ALGEBAILLE, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2010.

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. *Introdução às Diretrizes Curriculares*. Curitiba: SEED, 2004.

APPLE, Michael Whitman. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAGIO, Viviane Aparecida. *Da escrita à implementação das DCE/PR: um retrato feito a cinco vozes e milhares de mãos*. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, Universidade Federal do Paraná, Curitiba: UFPR, 2014, 350 f.

BRASIL. *Projeto de Lei 867 de 23 de março de 2015*. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Brasília, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 2006.

GENTILI, Pablo. “A complexidade do óbvio: a privatização e seus significados no campo educacional”. In: SILVA, Luiz Heron (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. SEE/CGEB. *Minuta de edital de concorrência, objetivando a contratação de serviços de execução e gerenciamento de ações pedagógicas voltadas ao aumento da aprovação e diminuição da evasão escolar, sem redução da aprendizagem, dos alunos da rede estadual de ensino médio*. São Paulo, 2017.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

_____; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo, Boitempo, 2007.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

NIDELCOFF, Maria Tereza. *Uma escola para o povo*. São Paulo: Brasiliense, 1978.

PARANÁ. *Estatuto do Servidor Funcionários Cívicos do Paraná*. Lei 6.174/70 de 16 de novembro de 1970.

PENNA, F. “O ódio aos professores”. In: *Ação educativa. A ideologia do movimento Escola sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, 2016.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas/SP, Autores Associados, 2007.

SILVA, Isabelle Fiorelli. “Fetichismo e resistência na política educacional no Paraná: um estudo de caso sobre a gestão escolar e sua relação com a democratização do ensino.” In: *Jornal de Políticas Educacionais*, nº 2, setembro 2007, p. 4-10.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010.