

UFRRJ

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

TESE

**Reações de Docentes da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro às
reformas gerenciais**

Gabriel Guimarães Melgaço da Silva

2020



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO,
CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**REAÇÕES DE DOCENTES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO
RIO DE JANEIRO ÀS REFORMAS GERENCIAIS**

GABRIEL GUIMARÃES MELGAÇO DA SILVA

Sob orientação do professor
Dr. José dos Santos Souza

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Doutor em Educação**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.
Linha de Pesquisa: Desigualdades Sociais e Políticas Educacionais

Seropédica/Nova Iguaçu, RJ
Fevereiro de 2020

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586r Silva, Gabriel, 1984-
Reações de docentes da Rede Estadual de Ensino do
Rio de Janeiro às reformas gerenciais / Gabriel Silva.
- Seropédica/Nova Iguaçu, 2020.
189 f.

Orientador: José dos Santos Souza.
Tese(Doutorado). -- Universidade Federal Rural do Rio
de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, 2020.

1. Gerencialismo. 2. Gestão Escolar. 3. Reação
Docente. 4. Reforma do Estado. I. Souza, José dos
Santos, 1966-, orient. II Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro. Programa de Pós-graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
III. Título.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

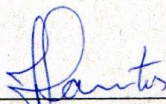
This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brazil (CAPES) – Finance Code 001

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO / INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E
DEMANDAS POPULARES**

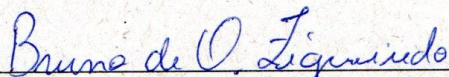
GABRIEL GUIMARÃES MELGAÇO DA SILVA

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Educação**, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

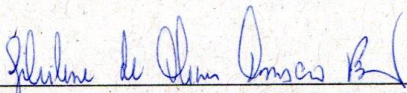
TESE APROVADA EM 28/02/2020.



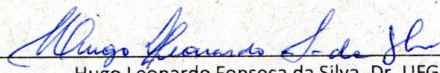
Jose dos Santos Souza. Dr. UFRRJ
(Orientador)



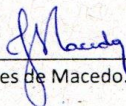
Bruno de Oliveira Figueiredo. Dr. FAETEC



Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão. Dra. UERJ



Hugo Leonardo Fonseca da Silva. Dr. UFG



Jussara Marques de Macedo. Dra. UFRJ

*Às minhas tias Ângela e Leonor, tão
fundamentais em minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu orientador José dos Santos Souza, por todo apoio, orientação e paciência.

Agradeço aos meus familiares pelo suporte fundamental para a conclusão dessa jornada.

Agradeço à minha namorada Paloma pelo apoio e ajuda durante essa fase final, que foi a mais difícil.

Agradeço a todos os colegas do GTPS pela amizade, ajuda, suporte e colaboração.

Agradeço à banca pela disponibilidade em ler meu trabalho e pelos preciosos ensinamentos que me foram dados.

Agradeço à minha terapeuta Márcia Freitas por todo suporte tão importante para que eu conseguisse concluir essa etapa na minha vida.

O processo do mundo ainda não está decidido em nenhum lugar, nem tão pouco está frustrado; e os homens podem ser na terra os guardiões do seu rumo ainda não decidido, quer para a salvação, quer para a perdição. O mundo permanece, na sua totalidade, como um fabril laboratorium possibilis salutis. – Ernst Bloch

SILVA, Gabriel Guimarães Melgaço da. **Reações de Docentes da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro às Reformas Gerenciais**. Seropédica (RJ); Nova Iguaçu (RJ): 2020. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

RESUMO

A partir de 2011, a Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro é submetida a um novo modelo de gestão escolar, conhecido como Programa de Gestão Integrada da Escola (GIDE), representando a intensificação do avanço dos ideais gerencialistas burgueses sobre a educação pública no Rio de Janeiro e submetendo o corpo docente a uma nova forma de se pensar a escola pública, na qual se mimetiza o setor privado, inserido toda uma lógica empresarial, ao mesmo tempo em que o professor perde sua autonomia, o que gera uma desprofissionalização do seu saber, gerando nesses profissionais variados tipos de reação. Assim, este trabalho se debruça sobre as reações dos docentes da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro aos novos modelos de gestão escolar na rede desde 2011, com a implementação da GIDE até os dias atuais. Objetivamos, portanto, categorizar e explicar as formas de reação docente a tal reforma gerencial, a partir do pressuposto da existência de três categorias ontológicas de reação: resistência, consentimento ativo e consentimento passivo, tendo como elemento norteador para a correta categorização o conceito marxiano de práxis. Trata-se de uma pesquisa básica, qualitativa e de caráter explicativo, que se dispôs para a análise das reações docentes de entrevistas estruturadas, via questionário, com profissionais da rede, de diversas escolas, e entrevista oral com alguns professores. Através da epistemologia do materialismo histórico dialético e da análise das respostas obtidas foi possível traçar um perfil geral do corpo docente da rede estadual, como um profissional desmotivado pela precariedade de seu trabalho, sem autonomia e expectativa de melhoras e que não se percebe representado pelo seu principal sindicato, o que se apresenta como fatores para a formação do perfil geral de consentimento passivo entre uma parcela da categoria, detrimento de uma outra que ainda se mobiliza para lutar contra o novo modelo de gestão. À título de conclusão, apontamos não somente a validade das categorias estabelecidas para a análise da reação docente às reformas gerenciais, como a constatação de que o consentimento ativo é minoritário na rede, o que nos levou a perceber no consentimento passivo, que se apresenta sob a forma de resiliência docente, o principal meio de propagação dos ideais gerenciais e elemento fundamental para a dificultar a mobilização da categoria na luta por melhores condições de trabalho e contra o avanço burguês sobre a educação pública.

Palavras-Chave: Gerencialismo; Gestão Escolar; Reação Docente; Reforma do Estado.

SILVA, Gabriel Guimarães Melgaço da. **Reactions of the teachers of the State Education Network of Rio de Janeiro to managerial reforms.** Seropédica (RJ); Nova Iguaçu (RJ): 2020. 189 f. Thesis (Doctorate degree in Education) – Postgraduate Program in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands, Institute of Education/Multidisciplinary Institute, Federal Rural University of Rio de Janeiro.

ABSTRACT

As of 2011, the State Education Network of Rio de Janeiro is subjected to a new model of school management, known as *Programa de Gestão Integrada da Escola* (GIDE), representing the intensification of the advancement of bourgeois managerialist ideals about public education in Rio de Janeiro and submitting the teaching staff to a new way of thinking about the public school, in which the private sector is mimicked, inserting a whole business logic, at the same time that the teacher loses his autonomy, which generates a deprofessionalization of his knowledge, generating in these professionals various types reaction. Thus, this work focuses on the reactions of teachers from the State Education Network of Rio de Janeiro to new models of school management in the network since 2011, with the implementation of GIDE to the present day. Therefore, we aim to categorize and explain the forms of teaching reaction to such managerial reform, based on the assumption of three ontological categories of reaction: resistance, active consent and passive consent, with the Marxian concept of praxis as a guideline for our work. It is a basic, qualitative and explanatory research, which was prepared for the analysis of the teaching reactions of structured interviews, via questionnaire, with professionals from the network, from different schools, and an oral interview with some teachers. Through the epistemology of dialectical historical materialism and the analysis of the responses obtained, it was possible to draw a general profile of the teaching staff of the state network, as a professional unmotivated by the precariousness of his work, without autonomy and expectation of improvement and who does not feel represented by his main union, which presents itself as factors for the formation of the general profile of passive consent among a portion of the category, to the detriment of another that is still mobilizing to fight against the new management model. In conclusion, we point out not only the validity of the categories established for the analysis of the teaching reaction to managerial reforms, but the observation that active consent is a minority in the network, which led us to perceive in passive consent, which is presented under the form of teaching resilience, the main means of spreading managerial ideals and a fundamental element to hinder the mobilization of the category in the struggle for better working conditions and against the bourgeois advance on public education.

Keywords: Managerialism, School management, teaching reaction, State reform.

SILVA, Gabriel Guimarães Melgaço da. **Reacciones de los docentes del estado de Río de Janeiro a las reformas de gestión**. Seropédica (RJ); Nova Iguaçu (RJ): 2020. 189 f. Tesis (Doctorado en Educación) – Programa de Posgrado en Educación, Contextos Contemporáneos y Demandas Populares, Instituto de Educación / Instituto Multidisciplinario, Universidad Federal Rural de Río de Janeiro.

RESUMEN

A partir de 2011, la Rede de Educación del Estado de Río de Janeiro está sujeta a un nuevo modelo de gestión escolar, conocido como *Programa de Gestão Integrada da Escola* (GIDE), que representa la intensificación del avance de los ideales de gestión burgueses sobre la educación pública en Río de Janeiro y la presentación del personal docente. A una nueva forma de pensar sobre la escuela pública, en la que se imita al sector privado, se inserta toda una lógica empresarial, al mismo tiempo que el profesor pierde su autonomía, lo que genera una desprofesionalización de su conocimiento, generando en estos profesionales varios tipos de reacción. Por lo tanto, este trabajo se centra en las reacciones de los docentes de la Red de Educación del Estado de Río de Janeiro a los nuevos modelos de gestión escolar en la red desde 2011, con la implementación de GIDE hasta nuestros días. Por lo tanto, nuestro objetivo es categorizar y explicar las formas de reacción docente a dicha reforma gerencial, en base al supuesto de tres categorías ontológicas de reacción: resistencia, consentimiento activo y consentimiento pasivo, con el concepto marxista de praxis como elemento guía. Es una investigación básica, cualitativa y explicativa, que se preparó para el análisis de las reacciones de enseñanza de entrevistas estructuradas, a través de un cuestionario, con profesionales de la red, de diferentes escuelas, y una entrevista oral con algunos maestros. A través de la epistemología del materialismo histórico dialéctico y el análisis de las respuestas obtenidas, fue posible dibujar un perfil general del personal docente de la red estatal, como un profesional desmotivado por la precariedad de su trabajo, sin autonomía y expectativa de mejora y que no se siente representado por su sindicato principal, que se presenta como factores para la formación del perfil general del consentimiento pasivo entre una parte de la categoría, en detrimento de otro que aún se está movilizando para luchar contra el nuevo modelo de gestión. En conclusión, señalamos no solo la validez de las categorías establecidas para el análisis de la reacción docente a las reformas gerenciales, sino la observación de que el consentimiento activo es una minoría en la red, lo que nos llevó a percibir el consentimiento pasivo, que se presenta bajo la forma de enseñar la resiliencia, el principal medio para difundir los ideales gerenciales y un elemento fundamental para obstaculizar la movilización de la categoría en la lucha por mejores condiciones de trabajo y contra el avance burgués en la educación pública.

Palabras-clave: gerencialismo; Gestión escolar; Reacción del maestro; Reforma del estado.

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AAGE	Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar
AGEE	Agenda Globalmente Estruturada para a Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GIDE	Programa de Gestão Integrada da Escola
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFC/RS	Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social
INDG	Instituto de Desenvolvimento Gerencial
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
METRO	Coordenadoria Regional Metropolitana
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDCA	Planejar, Desenvolver, Cumprir, Avaliar
SEEDUC-RJ	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema do método PDCA	20
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição de professores e professoras investigados, por sexo – 2019.	133
Gráfico 2: Distribuição dos professores e professoras investigados, por faixa etária – 2019	134
Gráfico 3: Distribuição dos professores e professoras investigados, por tempo de serviço na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro – 2019.....	135
Gráfico 4: Distribuição dos professores e professoras investigados, por grau de formação – 2019.	136
Gráfico 5: Distribuição de professores e professoras investigados, segundo o estímulo para a formação continuada declarado – 2019.....	138
Gráfico 6: Distribuição dos professores e professoras investigados, por disciplina objeto de concurso público – 2019.....	139
Gráfico 7: Distribuição dos professores e professoras investigados, por atividade exercida além da docência	140
Gráfico 8: Distribuição dos professores e professoras investigados, por atuação em redes de ensino além da Rede Estadual do Ensino do Rio de Janeiro – 2019.....	141
Gráfico 9: Distribuição dos professores e professoras investigados, segundo indicação de percepção de envolvimento com a GIDE – 2019.....	142
Gráfico 10: Distribuição dos professores e professoras investigada, segundo declaração de identidade com o modelo gerencial implantado na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro – 2019.	145
Gráfico 11: Distribuição dos professores e professoras investigados, segundo posicionamento frente à bonificação por resultados – 2019.....	146
Gráfico 12: Distribuição dos professores e professoras investigados, segundo opinião acerca do ensino integral com ênfase em empreendedorismo – 2019.....	147

Gráfico 13: Distribuição dos professores e professoras investigados, segundo o posicionamento sobre a otimização de turmas – 2019.	150
Gráfico 14: Distribuição dos professores e professoras investigados, segundo declaração de conhecimento acerca da GIDE – 2019.....	151
Gráfico 15: Distribuição dos professores e professoras investigados, segundo declaração de adesão a greves – 2019.	160
Gráfico 16: Distribuição dos professores e professoras investigadas, segundo opinião sobre a validade das greves – 2019.....	163
Gráfico 17: Distribuição dos professores e professoras investigados, segundo a opinião sobre a importância do SEPE-RJ – 2019.	165
Gráfico 18: Distribuição dos professores e professoras investigados, segundo o número de escolas em que atuam – 2019.	170
Gráfico 19: Distribuição dos professores e professoras investigados, segundo o número de disciplinas habilitadas para lecionar – 2019.	171
Gráfico 20: Distribuição dos professores e professoras investigados, segundo o grau de satisfação com a Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro – 2019.	174

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. ESTRUTURAÇÃO INVESTIGATIVA ACERCA DA REAÇÃO DOCENTE À REFORMA GERENCIAL.....	18
1.1. Nosso Ponto de Partida: a reforma gerencial na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro	18
1.2. Formulação do Problema da Pesquisa	24
1.3. Delimitação do Objeto de Estudo.....	28
1.4. Acerca da Relevância da Pesquisa e de Sua Contribuição Para o Conhecimento na Área de Educação	29
1.5. Procedimentos Metodológicos	31
1.6. Referências Teóricas da Análise	33
2. ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DA REAÇÃO DOCENTE AO PROJETO EDUCATIVO DO CAPITAL	37
2.1. Reformas Gerenciais no Contexto da Crise do Capital e da Recomposição Burguesa	37
2.2. Reforma Gerencial da Educação no Brasil	43
3. ONTOLOGIA, REFORMA GERENCIAL DA EDUCAÇÃO E REAÇÃO DOCENTE	49
3.1. A Necessidade da Ontologia para o Estudo das Reações Docentes.....	49
3.2. Resistência, Consentimento e Resiliência Como Categorias Ontológicas de Reação	58
4. CATEGORIAS ANALÍTICAS PARA UMA ANÁLISE DAS RESISTÊNCIAS E CONFORMAÇÕES DOCENTES	77
4.1. Resistência	78
4.2. Consentimento Ativo	95
4.3. Resiliência	111

5. ANÁLISE DAS REAÇÕES DOCENTES AO GERENCIALISMO.....	131
5.1. Procedimentos Metodológicos da Pesquisa De Campo	131
5.2. Análise das Entrevistas.....	133
CONCLUSÃO	177
REFERÊNCIAS.....	180

INTRODUÇÃO

Nossa pesquisa tem origem na reforma gerencial do ensino na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro e suas implicações no cotidiano escolar. Surge do anseio de ambas as partes em compreender como tal reforma ocorre, como ela afeta o trabalho docente e quais respostas os professores constroem para ela. Trata-se de um dos principais assuntos de pesquisa do Grupo de Pesquisa sobre Trabalho, Política e Sociedade (GTPS) ao qual o nosso trabalho faz parte, correlacionado a um projeto maior intitulado "*Novos modelos de gestão de sistemas públicos de ensino e precariedade do trabalho docente: um estudo sobre o impacto do modelo gerencial sobre a dinâmica do trabalho escolar*".

Entendemos a importância de se pensar o trabalho docente e como tais professores reagem aos novos modelos de gestão, que ao introduzirem uma mentalidade empresarial na escola, tornam-na paulatinamente em uma fábrica de mão de obra para satisfazer unicamente as necessidades do mercado de trabalho, não focando na formação para a emancipação humanista. Dessa forma, os novos modelos de gestão gerencial da educação têm em comum a padronização do processo educativo, a remuneração por metas e a desprofissionalização do corpo docente que vai adquirindo um status de mero executor de tarefas.

Assim, para pensarmos formas de resistência a essa nova forma de investida burguesa sobre a educação, se faz necessário compreender as formas de reação, como se relacionam com a reforma gerencial da educação e como cada uma contribui ou enfrenta a ideologia e a prática gerencialista no âmbito escolar. E a partir disso, e com base nos trabalhos ontológicos de Lukács, que elaboramos três categorias básicas e ontológicas que servem para compreender a reação do sujeito frente ao mundo: consentimento ativo, consentimento passivo e resistência.

No primeiro capítulo, faremos uma apresentação geral da nossa pesquisa, apontando o problema, os objetivos e o referencial teórico de modo que seja possível a compreensão da totalidade do projeto.

No segundo capítulo nosso intuito é contextualizar social e historicamente o nosso objeto de pesquisa com a recomposição burguesa e a reforma gerencial do Estado (e conseqüentemente da educação).

No terceiro capítulo apresentamos a ontologia de Lukács como importante ferramenta para a análise das reações docentes, nos posicionando, a priori, nessa problemática do materialismo histórico x ontologia e demonstrar como a ontologia se apresenta como rico material para embasamento teórico de nossa pesquisa.

No quarto capítulo, fazemos uma análise das reações no âmbito fenomênico e social, dissertando sobre como se dá as reações de consentimento, resiliência e resistência.

O quinto capítulo será dedicado à nossa análise dos dados obtidos com a pesquisa de campo, ao categorizarmos as posições dos professores obtidas nas entrevistas e assim, conseguirmos traçar relações entre as três categorias de reação e o novo modelo de gestão da educação.

Nosso último capítulo será dedicado a fazer uma conclusão geral.

1. ESTRUTURAÇÃO INVESTIGATIVA ACERCA DA REAÇÃO DOCENTE À REFORMA GERENCIAL

1.1. NOSSO PONTO DE PARTIDA: A REFORMA GERENCIAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO

A Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro é perpassada por uma mudança em sua forma de gestão, a partir de 2011, sob a gestão do recém nomeado secretário de educação Wilson Risolia, tendo em vista o péssimo desempenho da rede no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do ano anterior, quando ficou em penúltimo lugar, e a necessidade, por parte do governo, então sob gestão de Sérgio Cabral, de melhorar o desempenho da rede em futuras avaliações de larga escala. Dessa forma, o novo modelo de gestão implementado na rede aproxima ainda mais a gestão educacional da ideologia gerencialista, calcada na defesa da reforma do Estado através do setor privado, ampliando a inserção de metodologias de cunho empresarial nos estabelecimentos escolares.

Sob o comando de Wilson Risolia, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, em parceria com o até então Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG)¹, implementa um programa de gestão chamado Gestão Integrada da Escola (GIDE) que tinha como principal eixo a promessa de uma transformação do ambiente escolar aumentando a sua produtividade através da inserção de uma lógica empresarial, que neste caso se materializa na implementação do método PDCA (do inglês *Plan, Do, Check, Act*). O PDCA, portanto, se torna a espinha dorsal do Programa GIDE na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro e passa a organizar toda a rotina escolar.

¹ Em 2012, o INDG passa a se chamar Falconi consultores de resultados.

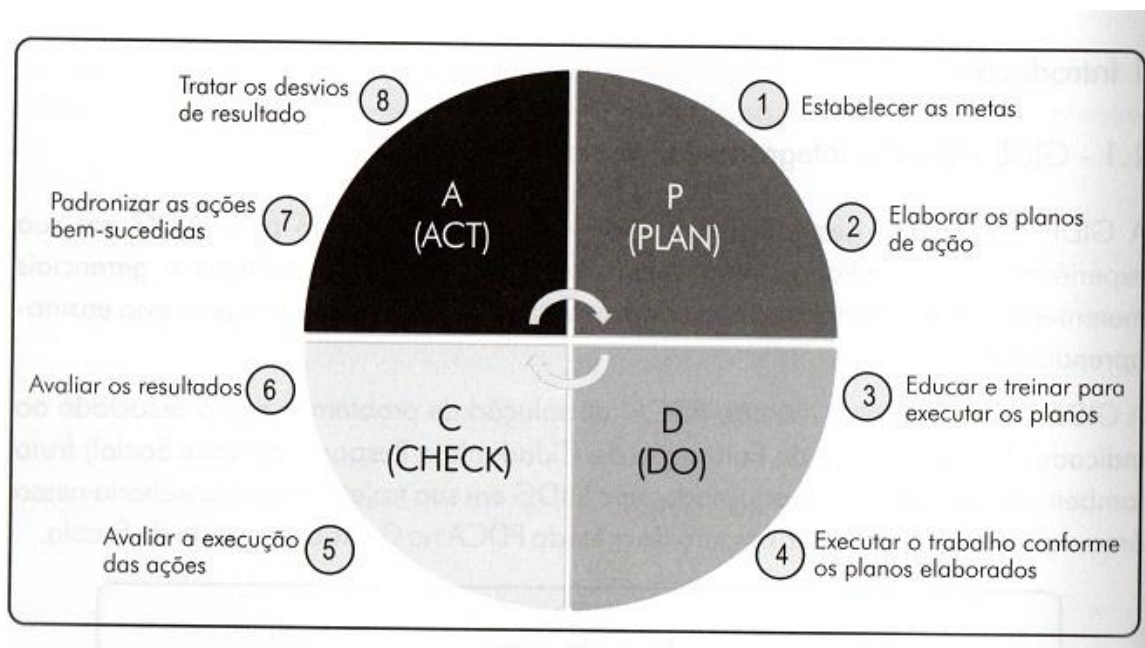
Na base da gestão está o planejamento (Plan) e, conseqüentemente, a determinação de metas a serem alcançadas por cada escola. Elas são definidas com base em uma análise estatística e, portanto, superficial, da realidade da escola através do Índice de Formação de Cidadania e Responsabilidade Social (IFC/RS), o qual se propõe a mensurar toda a realidade da comunidade escolar de maneira matemática, por meio da aferição de índices para inúmeros quesitos que são averiguados. Nesse momento, está imbricado também o que cada escola deve fazer para se alcançar as metas estipuladas, excluindo possibilidades de iniciativa participativa por parte do corpo docente. Como “estímulo” esse modelo de gestão trabalha com a ideia de remuneração variável, segundo a qual o trabalhador é remunerado mediante sua produtividade. Isso se transpõe, na rede estadual, para a criação de um décimo quarto salário oferecido para aquelas escolas que alcançarem resultados previamente estabelecidos pela Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ).

Assim, enquanto a fase do planejamento se caracteriza pela criação de metas por agentes que não pertencem à comunidade escolar e, portanto, não vivenciam a realidade do entorno social daquele estabelecimento, a fase de ação (*Do*) se verifica na busca do corpo docente por essas metas, sendo que, para isso, devem seguir inúmeras normas e ações padronizadas, tendo em vista os novos modelos de gestão, o quais se destacam por um pragmatismo que vê na padronização a possibilidade de minimizar os efeitos inesperados causados pela própria diversidade dos indivíduos e suas subjetividades dentro da comunidade escolar. Essa “ação guiada” pode ser averiguada também na presença de um novo profissional que passa a frequentar o cotidiano escolar: o Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE), que atuaria basicamente como um fiscal a assistir a escola nos cumprimentos de suas obrigações de modo a chegar àquele ponto estabelecido no planejamento. Nas palavras de Godoy, uma das idealizadoras desse modelo de gestão, o AAGE teria como função “orientar o corpo docente na elaboração do plano de curso, acompanhamento da sua implementação, tomada de ações corretivas, utilizando o relatório de anomalia em caso de insucesso e a padronização das melhores práticas (GODOY, 2008, p. 84-85). Assim, conforme a autora, para todo e qualquer desvio de produtividade da escola em determinado período (no caso da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, o bimestre) haveria a necessidade de se fazer um Relatório de Análise de Desvio de Metas (RADM),

que na prática funcionaria como uma espécie de satisfação que a escola deve dar à secretaria pelo “mau” desempenho naquele bimestre.

As fases de checagem (*Check*) e de ajuste (*Act*) são imbricadas uma na outra. Consistem basicamente no momento em que é averiguado o desempenho de cada escola, bonificado aquelas que alcançaram as metas e na necessidade das que não alcançaram e ajustar suas metodologias de maneira a tentar um desempenho melhor no ano letivo seguinte. Dessa forma, escolas que alcançam suas metas são estimuladas a manterem os padrões estabelecidos para elas e aquelas que não alcançam (a maioria) se veem diante de ajustes que intensificarão a padronização de suas atividades de maneira a corrigir, na visão dos gestores, quaisquer eventualidades que possam ter influído no mau desempenho. A própria bonificação atua como uma punição por exclusão, ou seja, quem não produz não recebe.

Figura 1: Esquema do método PDCA



A GIDE tem como principal função padronizar o processo pedagógico, tornando a escola em uma produtora de índices e resultados determinados pela secretaria de educação, de modo que isso se materialize em bons índices nas avaliações em larga escala, como é o caso do IDEB. A padronização adquire uma centralidade marcante no discurso gerencialista da GIDE, conforme apontado anteriormente (Melgaço, 2016), o que indica que ela é uma das principais ferramentas. A escola perde sua autonomia e os profissionais nela inseridos são paulatinamente separados da intelectualidade de seu fazer docente, ou seja, conforme apontam Macedo e Lamosa (2015), vão se tornando meros executores de tarefas, gerando sua desprofissionalização.

Essa desprofissionalização se caracteriza, conforme aponta Ball (2005), pela remoção da subjetividade do professor sobre seu trabalho, pois para o autor o profissionalismo “baseia-se na reflexão moral – na tentativa de organizar a prática mediante a tomada da decisão “correta” em um panorama moral que dá espaço para a incerteza moral e para a utilização de conhecimento moral” (BALL, 2005, p. 541). Ou seja, o profissionalismo é perpassado essencialmente pela atividade criativa e pela tomada de decisões éticas e morais, o que é minimizado pela padronização do processo pedagógico dos novos modelos de gestão e, em especial, o que aqui é analisado – GIDE. Em outras palavras, “o profissionalismo só tem significado dentro da moldura de uma racionalidade substantiva, e as tentativas de redefinir o profissionalismo dentro de uma estrutura dominada pela racionalidade técnica tornam esse termo sem sentido” (BALL, 2005, p. 541).

O caráter padronizador desse novo modelo de gestão o aproxima, portanto, daquilo que Saviani chama de pedagogia tecnicista, que apresenta um caráter de “racionalidade, eficiência e produtividade dos quais deriva o corolário relativo à obtenção do máximo resultado com o mínimo de dispêndio” (SAVIANI, 2010, p. 438), através de uma “reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional” (SAVIANI, 2010, p. 381).

A padronização do processo pedagógico, portanto, tem como consequência a racionalização do ensino, diminuindo a influência da subjetividade do docente e o tornando-o mais passivo frente as tarefas que lhe são incumbidas, ou seja,

lhe é determinado como agir e o que ensinar em sala de aula. Por outro lado, há também a intenção de moldar esse professor em um profissional de novo tipo, mais adaptado às necessidades que a sociedade capitalista atual, pautada por uma dinâmica neoliberal, tem para a educação. Seu fazer laboral não somente se restringiria ao ensino, mas também a:

Exercer funções de psicólogo, assistente social e enfermeiro, participar nos mutirões escolares, participação em atividades com os pais, atuar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; procurar controlar as situações de violência escolar; educar para o empreendedorismo, a paz e a diversidade; envolver-se na elaboração de estratégias para a captação de recursos para a escola (SHIROMA; EVANGELISTA. 2007, p. 537).

Em suma, cabe ao corpo docente preencher as lacunas causadas pela falta de políticas públicas para a educação, transferindo à comunidade escolar a responsabilidade daquilo que deveria ser do Estado. Assim, de um lado o processo educativo se torna menos dispendioso ao governo, uma vez que é transferida aos profissionais da escola a incumbência de resolver os problemas dela, inclusive, conforme dito anteriormente, ocupar a falta de profissionais, mesmo sem formação. De outro, a intensificação das atribuições ao corpo docente intensifica a precariedade de seu trabalho e esvazia o sentido da sua prática. Afirmamos isso, por concordar com a posição de Saviani (2010) de que a função primordial da escola é a socialização do conhecimento historicamente acumulado.

O perfil desse profissional de novo tipo destaca-se por “capacidade de adaptação; rapidez nas respostas e soluções de problemas; flexibilidade na gestão dos problemas cotidianos; habilidade em responder às demandas de pais, alunos e gestores” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007, p. 539). A ele é atribuído substituir aquele professor tido como defasado, obstáculo às reformas gerenciais da educação. As autoras chegam a cogitar que essas características pudessem ser radicalizadas e simplificadas em um perfil ideal para a nova gestão: a de um profissional que aceita ser controlado e não ter sua autonomia. Ao nosso ver não há nenhum equívoco nessa afirmação, ela vai ao encontro do professor disciplinado que Melgaço estuda (2016), o professor tarefeiro que Macedo e Lamosa apontam (2015), professor habituado de Maldonado (2013) e com o perfil de professor “empreendedor”, competitivo, individualista e estimulado por padrões externos, que Sachs (2003) já analisou.

Também podemos ver em Gramsci o respaldo para a questão, com seu conceito de consentimento ativo, pois para o pensador italiano, a ideologia da classe dominante, ao ser internalizada por um indivíduo da classe trabalhadora, o faz perceber o mundo pela ótica burguesa e tomar como natural e correto a exploração a qual lhe é submetida.

Alves (2011) chama esse fenômeno de “captura” da subjetividade do trabalhador, pois vivemos atualmente uma fase altamente manipulatória do capitalismo, marcada por uma ideologia baseada no modelo de produção toyotista, no qual esse sistema visa cooptar a mente dos trabalhadores através de mecanismos que sequestram sua subjetividade. Durante os modelos de produção fordista, conforme aponta Gramsci (2008), o corpo do trabalhador era capturado na fábrica, sua mente era deixada intacta o que permitia a esse sujeito pensamentos de não conformidade com sua situação, o que propiciou a formação de sindicatos. No atual estágio do capitalismo, tanto corpo quanto mente são “capturados”, não há mais espaço para pensamentos de resistência dado que o trabalhador é estimulado a “vestir a camisa” da empresa, cooperando ativamente na busca por resultados. Como tal o mercado se utiliza de mecanismos como remuneração variável, trabalho em equipe engajado e administração panóptica para assegurar essa “captura”.

Percebemos, com base em Souza (2018), que o perfil docente apontado anteriormente tem também relações com a formação para o trabalho a qual ele é submetido. Para o autor há basicamente dois tipos de concepção de formação: uma de caráter unitário, focada na formação omnilateral, que parte do princípio “de que teoria e prática são indissociáveis e que tanto o ambiente escolar quanto o ambiente produtivo exalam aspectos teóricos e práticos” (SOUZA, 2018, p. 128), visando não somente o fazer laboral, mas a própria práxis do trabalhador. A outra concepção tem caráter pragmático, imediatista e fragmentário da formação humana. Ao fragmentar teoria e prática, essa visão confere um grau de importância maior da segunda sobre a primeira, colocando a escola como um ambiente de preparo para o estágio e, conseqüentemente, para o mercado de trabalho. Correlacionando isso com a questão da formação docente, é possível perceber que a formação pragmática e fragmentada molda o professor para o consentimento, colocando-o em uma posição de protagonismo da reforma conforme aponta Dale (2001).

Dessa forma, o novo perfil de docente é um professor que trabalha mais devido ao acúmulo de funções, perde o direito de reflexão e tomada de decisões sobre a seu fazer laboral, se tornando um mero tarefeiro e com isso sofre uma intensificação da já presente precariedade de sua profissão. As consequências são o adoecimento, principalmente ligado a doenças de cunho psíquico, e o desestímulo frente a profissão.

1.2. FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DA PESQUISA

Todas as mudanças ocorridas no ambiente escolar oriundas dos novos modelos de gestão afetam diretamente o trabalho e o trabalhador ali inserido. Assim, nos parece lógico pensar que, tal como na física, onde toda ação possui uma reação, a reforma gerencial da educação também será alvo de diferentes reações por parte do corpo docente. Entender tais reações contribui para enriquecer a análise de tal fenômeno que afeta as escolas, dado que não é um acontecimento estático, mas dinâmico, o qual vai sendo moldado diante do resultado das correlações de forças que ali atuam. Ou seja, tais mudanças, conforme dito anteriormente, intensificam a precariedade do trabalho docente, de modo que é esperado que haja por parte deles uma reação de oposição quanto a esta. Porém, esse novo programa de gestão da educação não somente visa modificar a estrutura e dinâmica interna da escola, como também formar o corpo docente para ser o protagonista dessa mudança (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007). Assim, podemos perceber que inicialmente há, em contrapartida às novas gestões, pelo menos dois tipos de reação: a de resistência e a de consentimento, mas, por meio de um raciocínio lógico, é possível percebermos que tal dicotomia é simplista e possivelmente não dá conta de analisar a realidade da reação docente frente à reforma gerencial da educação.

Se pegarmos como exemplo o principal método de mobilização da categoria, a greve, veremos que, sempre que uma categoria de determinada rede de ensino paralisa suas atividades, há a formação de dois grupos: aqueles que aderem e os que não o fazem. Os aderentes o fazem pela expressão material de sua indignação; param suas atividades em protesto às precárias condições de trabalho, submetendo o retorno laboral às negociações por novas e melhores condições de trabalho. Fato é que a greve não é um instrumento novo e, ao longo dos séculos XX e XXI, se apresenta como

motor geralmente presente nas grandes reivindicações históricas da classe trabalhadora.

Por outro lado, há aqueles que não paralisam. E se o fazem, a principal correlação lógica que muitos fariam é de que tal atitude é fruto da discordância em relação aos movimentos de resistência. Consequentemente um pensamento ainda binário, que trabalhe com a ideia resistência-consentimento, classificará automaticamente tal posição como concordância com as condições de trabalho. Porém, uma análise dos últimos movimentos de greve, por exemplo, mostra a fragilidade de tal raciocínio. A não mobilização junto à categoria pelo pleito de melhores condições de trabalho não se dá somente pela discordância, mas também por se esquivar de tal enfrentamento, podendo ocorrer por motivos variados. Ou seja, nem sempre o trabalhador que evita a resistência o faz por discordar, mas o faz por não ter ânimo para a mobilização, medo de represálias, pessimismo que se materializa na busca por se adaptar à realidade, em vez de tentar mudá-la, entrando em uma condição de resiliência, na qual o profissional coloca como prioridade a manutenção de sua saúde mental e de sua individualidade. Tal postura, que distintamente não é a de concordância, acreditamos poder ser categorizada como resiliência.

Dessa forma, percebemos que a análise da reforma gerencial da educação não pode ser estudada em sua plenitude sem levar em conta a correlação de forças por parte da classe trabalhadora e como essa reação se materializa na realidade em questão. Partimos do pressuposto de que os novos modelos de gestão contribuem para a intensificação da escola enquanto local burguês de formação e conformação da classe trabalhadora e, como a história do capitalismo é marcada pela luta de classe entre burguesia e proletariado, nesse “xadrez social” entre as duas, cada movimento de uma classe implica a reação da outra. Portanto, ao avanço da ofensiva burguesa sobre a educação dos trabalhadores há necessariamente a reação da categoria dos professores. Entender o fenômeno junto com essa disputa de forças significa não somente compreendê-lo através de suas contradições, mas também saber definir a posição na qual ele se encontra em um contexto mais amplo da luta de classes.

Na produção acadêmica sobre o assunto percebemos em alguns uma base foucaultiana para a análise das reformas gerenciais da educação e a reação

docente frente a elas (BORGES, 2014; HECKERT, 2014; MELGAÇO, 2016). Esses trabalhos tenderam a analisar as reformas como instrumentos de disciplinarização do corpo docente, facilitando assim a consolidação dos novos modelos de gestão gerenciais da educação, como também promovendo a formação de novo tipo de docente, perfil esse que ao nosso ver está em consonância com as novas necessidades do capital. Esse novo perfil de trabalhador da educação tem relação com o processo de desprofissionalização que essa profissão passa diante das novas investidas do capital. Tal constatação pode ser percebida em trabalhos como os de Macedo e Lamosa (2015), Oliveira (2004) e Shiroma e Evangelista (2004).

Há também trabalhos que abordam a reforma gerencial da educação pela ótica do corpo docente (COSTA, 2016; FERNANDES, 2010; MALDONADO, 2013), dedicando-se a compreender como os professores percebem as mudanças introduzidas e como isso afeta seus fazeres dentro da escola. Aqui destacamos o trabalho de Maldonado, pois para o autor o desconhecimento da realidade, por parte dos professores, assume grande relevância no processo ao facilitar o consentimento dos mesmos frente aos novos modelos de gestão, dado que não conhecem as reais intenções de tais mudanças e também possuem dificuldade em analisar a situação por um ângulo que vá além da realidade escolar a qual vivenciam. Assim, o autor defende que um dos principais fatores para impedir a desprofissionalização em curso é o fortalecimento da identidade do professor como um “sujeito que pensa sobre seu próprio trabalho, produz juízos e reflexões, tem saberes específicos da sua profissão e não simplesmente aplica regras e teorias pensadas por outrem” (MALDONADO, 2013, p.100).

Notamos, portanto, que o discurso da resistência é perpassado em alguns autores pela questão reflexiva e subjetiva. Essa questão se demonstra importante quando analisamos os trabalhos de Guimarães (2006) e Búligo (2004). As autoras percebem que o principal elemento motivador da oposição às reformas é a ressignificação de seus fazeres que acompanha as medidas. Na verdade, trata-se de uma luta pela manutenção do *status quo* da escola, ou seja, a resistência se investe de um caráter conservador. Guimarães (2006) também percebe que a falta de participação da categoria na implementação das novas diretrizes é fator fundamental,

tendo essa resistência se imbuída de boicote, mas que com o tempo se esvai e fica a acomodação dos profissionais.

Pesquisas como as de Cardoso (2008) Bengio (2016) e Martins (2015) tratam também do papel dos diretores diante da implementação dessa nova gestão. Aqui percebemos que a principal mudança que a reforma gerencial faz incidir sobre eles é a resignificação de seus fazeres, removendo-os do processo pedagógico, não sendo mais chamados de diretores e passando a ser considerados apenas gestores da escola. Diante da centralidade de seus papéis frente a reforma, sofrem uma forte influência da ideologia gerencialista, o que resulta no consentimento de alguns e na postura passiva de outros, mas dificilmente, conforme observam as autoras, se vê neles a prática de resistência.

Em relação ao campo ideológico, percebemos que o conceito utilizado tende a ser o cunhado por Antônio Gramsci e que está presente em alguns trabalhos (NEVES, 2010; RIBEIRO, 2016; SANTOS, 2012). Esses trabalhos, partindo de conceitos como Estado ampliado, consentimento ativo e intelectuais orgânicos, situam a escola e a reforma que ela sofre em um contexto de recomposição burguesa e, portanto, necessidade do capital em reformular a escola, dado sua importância junto à sociedade civil na manutenção da hegemonia burguesa. Assim, Neves (2010) foca mais na questão dos intelectuais orgânicos e a escola; Santos (2012) no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) como criador de consentimento ativo e Ribeiro (2016), na reação que docentes de uma escola da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro apresentam frente ao novo modelo de gestão implementado pela GIDE.

Dessa forma, é possível perceber que embora o assunto seja abordado de modos variados, o tema da reação docente é pouco explorado e a perspectiva de uma forma de reação intermediária entre a resistência e a adesão é pouquíssimo explorada. Os pesquisadores que mais se aproximaram foram: Ribeiro (2016), que também utiliza o conceito de consentimento passivo, mas de maneira relativamente superficial; Maldonado (2013), com a ideia do professor habituado; Santos (2012) que embora disserte apenas sobre consentimento ativo, dá a entender que vislumbra a passividade inerente em um grupo de professores, mas não ao ponto de dedicar uma categoria distinta a isso; e Shiroma e Evangelista (2007), que ao dissertarem sobre a

intensificação da precariedade do trabalho docente percebem a tendência por uma busca de sobrevivência a esse caos por parte de alguns professores.

Assim, nos fica clara a necessidade de trabalhos que possam trazer luz às reações docentes, por meio de um estudo minucioso que se dedique a analisar o papel de cada um frente a reforma gerencial da educação, em especial a ideia do consentimento passivo, pouquíssimo explorado no meio científico e buscando compreender como o capital se apropria dessas reações, especificamente os consentimentos ativos e passivos para a ampliação de sua pauta na educação. Conforme dito anteriormente, entender isso significa compreender os novos modelos de gestão em sua forma dinâmica (nada é estático na sociedade e tudo, em uma sociedade de classes, é resultado do embate de forças opostas), contribuindo para entender esse fenômeno dentro do contexto da luta de classes.

1.3. DELIMITAÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Após explicitar o problema da pesquisa, passamos às delimitações de nosso objeto. Isso se dá devido ao limite de tempo que uma tese de doutoramento dispõe (48 meses) e por crermos ser necessário forçar em contextos que de fato sejam importantes para a análise da reação docente frente à reforma gerencial do ensino.

No contexto sócio histórico nos delimitamos a estudar as reformas que ocorrem no Estado brasileiro e na educação a partir da década de 1990. Apontamos essa data, pois marca o advento das reformas gerenciais no Brasil, o que de fato nos interessa, dado que o Estado sempre é alvo de reformas, ao longo da história, o que nos indica ser necessário um recorte no tempo para nos situar. Em relação à educação, nosso estudo se baseia no novo modelo de gestão implementado na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro em 2011, por meio da GIDE, o qual se estende até os dias atuais, embora o processo de consultoria com a empresa implementadora tenha rescindido devido a problemas orçamentários que o governo anterior.

Em relação ao universo da pesquisa, realizamos uma pesquisa de campo em algumas escolas de diversas Coordenadorias Regionais Metropolitanas da SEEDUC-RJ. A Secretaria de Educação possui doze regionais, após a junção de algumas o que

levou do número anterior de quatorze para o atual. Essas regionais abarcam todo o estado do Rio de Janeiro e englobam municípios próximos entre si.

De forma a obter uma pesquisa mais precisa e que consiga ter um olhar mais geral sobre as diferentes realidades dentre as escolas que compõem a Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, realizamos nossa pesquisa de campo em seis coordenadorias regionais, abordando duas escolas em cada uma. Complementamos com a distribuição de questionários online, de modo a conseguir alcançar professores de Coordenadorias Regionais às quais não visitamos, o que nos permitiu coletar dados de professores de todas as regionais da SEEDUC-RJ, contribuindo para uma visão mais global desse professor da rede e não somente relativa a uma única região do estado. Assim, nosso objetivo é ter uma visão geral sobre como a reação docente ocorre na rede, podendo apontar, se existir, as variadas formas como se manifesta de acordo com a localidade da escola.

Forçoso que se esclareça que nossa análise da Rede Estadual de Ensino parte do pressuposto de que a GIDE materializa a reforma gerencial do ensino na rede, contribuindo para a ofensiva burguesa sobre a educação e que, conseqüentemente, ao olharmos a reação docente o faremos por um prisma da classe trabalhadora.

1.4. RELEVÂNCIA DA PESQUISA E DE SUA CONTRIBUIÇÃO PARA O CONHECIMENTO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO

Após o levantamento bibliográfico sobre a reforma gerencial do ensino no Brasil, pudemos perceber que poucos trabalhos dissertam, de alguma forma, sobre as reações docentes. Dos 170 trabalhos encontrados (e pertinentes), apenas 18 analisavam alguma forma de reação docente à tais reformas. Isso nos indica que a produção acadêmica sobre o tema é bem escassa, muitas vezes o trabalho docente é analisado apenas por meio de uma verificação da intensificação da precariedade do trabalho após as reformas, ou seja, se fala muito sobre como os novos modelos de gestão da escola impactam o trabalho e a saúde do professor, mas não tanto sobre como ele reage a isso. Grande parte dos trabalhos que analisaram a reação docente fizeram focando na dicotomia resistência – consentimento, colocando de um lado a oposição de

professores, principalmente por meio do sindicato e de outro lado aquele grupo que concorda com tais mudanças.

Alguns trabalhos, como o de Maldonado (2013), Melgaço (2016), Shiroma e Evangelista (2007) se aproximam de algo como o nosso entendimento de resiliência, mas sem se aprofundar muito no assunto. Manso (2016) disserta sobre o assunto e até vislumbra uma ideia de consentimento passivo, mas de forma superficial. Tudo isso nos indica a carência do meio científico em debater não somente as reações docentes, mas também a reação da classe trabalhadora frente ao capital. E não somente dissertar sobre, mas sistematizar as reações enquanto categorias ontológicas para a análise das relações entre professores e as novas gestões.

Entender a reação docente, enquanto membros da classe trabalhadora, permite compreender também como ocorre a relação capital – trabalhador, o que é de suma importância para se pensar o avanço da classe proletária frente ao capitalismo avançado dos dias de hoje. E ao contrário de muitos trabalhos que se propõem a analisar uma categoria isoladamente (geralmente a resistência ou o consentimento), acreditamos que um olhar em conjunto sobre os três nos permite uma visão global sobre a questão, como também averiguar as formas de relação entre tais categorias de reação.

Em nosso período atual, marcado pela intensificação da ofensiva burguesa sobre a educação, pensar as reações se torna imprescindível para a reflexão da própria práxis docente para, assim, avançarmos na luta por uma educação para a classe trabalhadora.

Dessa forma, nosso trabalho tem como objetivo geral compreender as reações docentes frente à reforma gerencial da educação e seu impacto na implementação e sedimentação de uma ideologia gerencialista em seio escolar. Para alcançar este objetivo, nos disporemos de cinco objetivos específicos. Primeiramente, pretendemos compreender como a GIDE traduz a ideologia gerencialista e de que maneira ela introduz isso na gestão do trabalho escolar. Objetivamos também explicar como a reforma gerencial da educação contribui para a intensificação da alienação do trabalho docente e como isto exige mecanismos de consentimento ativo, resistência ou

resiliência por parte do corpo docente. Nesse sentido, um dos nossos objetivos é compreender como a resiliência (manifestação fenomênica da categoria consentimento passivo) é produzida na classe trabalhadora pelo capitalismo. Por fim, objetivamos também analisar a pertinência de três categorias ontológico analíticas de resistência, consentimento ativo e consentimento passivo para a compreensão das reações docentes frente a reforma gerencial da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro e como elas influenciam na implementação de tais modelos de gestão.

1.5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho se configura como uma pesquisa que visa analisar as formas como os professores reagem à GIDE, utilizando-se de três categorias analíticas: resistência, consentimento ativo e consentimento passivo. Consideramos que ela também possui cunho exploratório, dado que, conforme explicitado em tópico anterior, não encontramos trabalhos que abordem detalhadamente a forma de consentimento passivo e sua relação com processo mental de resiliência.

Dessa forma, esta pesquisa conta com o suporte de entrevistas semi-estruturadas com docentes da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, com perguntas que visarão captar suas visões sobre a GIDE, assim como também buscando entender como eles agem em relação a ela, se participam de mobilizações oriundas do sindicato, se concordam com a nova gestão ou, também, se buscam apenas continuar seus trabalhos ignorando todo o contexto. A pesquisa de Maldonado (2013) nos mostra que é importante também verificar o grau de conhecimento que tal corpo docente possui acerca da GIDE enquanto modelo de gestão que materializa a reforma gerencial da educação no Rio de Janeiro e como isso se relaciona com a prática deles em relação ao modelo de gestão.

Assim, dentro de um universo caracterizado pela rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, nosso objetivo é investigar algumas escolas estaduais distribuídas em Coordenadorias Regionais Metropolitanas diferentes através de entrevista com professores. Para aumentar a amplitude de nossa pesquisa, também distribuimos os

questionários por meio online, de modo a conseguir alcançar todas as regionais da secretaria de educação e, assim, abarcar todo o estado do Rio de Janeiro.

Para conseguir realizar uma análise objetiva das reações docentes, livre de interpretações pessoais do que se adequa a cada categoria e evitando reduzir a realidade à opinião dos entrevistados, utilizamos o conceito marxiano de práxis como norteador para a categorização das respostas obtidas em campo.

Assim, entendemos a práxis como “a atividade consciente objetiva, sem que, no entanto, seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do “prático” na linguagem comum” (SANCHES-VASQUES, 2011, p. 30). Ou seja, a práxis, no contexto marxiano, pode ser compreendida como a unidade entre o fazer e a consciência. É entender que a práxis, ao contrário da prática comum, é um fazer que pressupõe o acompanhamento de um senso crítico e vice-versa. Isso significa que ao tomarmos esse conceito para pensarmos a reação docente, estaremos analisando também a coerência entre fala (consciência) e prática. Um segundo pressuposto nosso é de que justamente essa falta de unidade entre a consciência e a prática possa ser um dos pilares do consentimento passivo. A mente pensa de um jeito, o corpo age de outra maneira. Portanto, se um professor se posiciona contra as novas formas de gestão escolar, não materializando essa posição em nada prático, ele estaria enquadrado no consentimento passivo em vez da resistência. Gramsci (2008), quando disserta sobre os operários americanos inseridos no modelo fordista, refletia que o corpo era capturado no processo industrial, mas a mente continuava livre, ou seja, era nítida a postura passiva desse trabalhador frente ao seu trabalho. Foi somente quando aliaram seu pensar com o agir que surgiu, de fato, algumas formas de resistência como os sindicatos. Da mesma forma, Alves (2011) percebe que no mundo contemporâneo o capital dispõe de mecanismos para “capturar” a subjetividade do trabalhador, de maneira a conseguir uma entrega total ao processo de produção.

E a utilização do conceito de “captura” da subjetividade do trabalhador se justifica, ao nosso ver, dado que buscamos analisar as reações docentes ao gerencialismo na educação em um contexto que permita compreender como esse processo se insere na questão da luta de classes e partindo de uma epistemologia materialista, que tenha plena ciência do seu rompimento com qualquer forma de

idealismo ou neo-idealismo, este texto busca ser não somente reflexão, mas reflexão para a prática. Da mesma forma, não buscamos somente analisar a visão do professor, mas como ela se relaciona com sua prática enquanto categoria. Somente pensamentos não mudam o mundo e, assim, entendemos que o foco da pesquisa, enquanto fundamentada na perspectiva materialista histórico e dialética, não deve ser somente a consciência, mas a unidade entre ela e a sua materialidade na ação.

1.6. REFERÊNCIAS TEÓRICAS DA ANÁLISE

Nossa pesquisa se insere no campo epistemológico do materialismo histórico dialético. Dessa forma, buscamos uma análise para além do aparente a partir do estudo das contradições inerentes ao nosso problema de pesquisa, como também entender o objeto em um contexto de luta de classes, de modo a verificar de que maneira ele se insere em um contexto maior marcado pelo avanço da burguesia sobre a educação dos trabalhadores.

Partimos da ideia de que desde a década de 1970 se inicia um processo de recomposição burguesa, diante da queda da taxa de acumulação ocorrida desde os anos anteriores, que eram marcados por economias de caráter keynesiano. Nesse novo momento, a burguesia retoma o modelo do liberalismo econômico, ressignificado para os novos tempos, tendo como principal expoente a escola de Chicago. Para esses conceitos de crise do capital, recomposição burguesa e necessidade constante de expansão nos embasamos em Meszáros (2011), Chesnais (1996) e Harvey (2011). Nesse período, de modo a atender as novas demandas burguesas se inicia o processo de reforma do Estado dessa vez guiado pelo gerencialismo que, conforme apontam Newman e Clarke (2012), significa a ideologia que vai justificar perante à sociedade a reforma gerencial do Estado realizada após o advento do neoliberalismo.

Como entendemos que toda mudança na sociedade precisa de uma transformação, em paralelo, na educação, de modo a produzir indivíduos com essa nova subjetividade, a escola também sofre mudanças significativas com o advento do neoliberalismo. Para entender tal processo recorreremos a Dale (2001) e seu conceito de Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), como também a Macedo

(2017), Frigotto (2010), Saviani (2010), Souza (2016) e Santos (2012), que nos auxiliarão a compreender os modos pelos quais a educação é afetada nesse momento de recomposição burguesa.

Adotamos a abordagem gramsciana, que amplia o conceito de Estado entre sociedade política e civil, tendo a escola inserida na última como aparelho privado de hegemonia, ou seja, como um instrumento da sociedade civil difusor de ideologias, o qual a burguesia utiliza para disseminar a sua entre a classe trabalhadora e assim manter sua hegemonia nos campos político e social. Segundo o autor, hegemonia seria o processo em que a classe dominante mantém o controle ideológico sobre a classe dominada, por meio de uma liderança moral e intelectual que molda a visão de mundo destes para se adequar aos interesses da burguesia. Dessa forma, é oportuno que adotemos também o conceito de ideologia utilizado pelo autor, que entende o conceito como os valores morais, intelectuais e a própria concepção de mundo de determinado grupo e que se encontra na sociedade civil disputando espaço com outras ideologias.

Dessa forma, as ideologias (no caso, as nascidas em seio burguês) têm o objetivo de conquistar o consentimento dos diversos indivíduos na sociedade. Assim, tomamos a interpretação de Coutinho (1981) acerca de consentimento ativo, que significa a adesão voluntária a uma ideologia, partindo do pressuposto de que não é possível introduzir uma concepção de mundo em alguém sem que ela o aceite.

Dito isso, percebemos a reforma gerencial da educação como o avanço da ideologia gerencialista sobre a educação que tem, por consequência, a formação de uma escola alinhada com os interesses atuais do mercado, de formação de mão de obra acrítica e polivalente, preparada para atuar em diversos seguimentos do mercado, embora com pouca especialização. Nesse ponto, concordamos com Althusser (1985), quando ele diz que a principal função da escola é renovar a força de trabalho para o capital, ou seja, ela possui papel fundamental na própria manutenção do capitalismo. Como atualmente o capitalismo é marcado por uma busca da burguesia em recompor suas bases de acumulação (MÉSZÁROS, 2011), a escola atua renovando e direcionando ideologicamente a mão de obra recém formada para atender essas novas necessidades. E como formação do trabalhador, em um contexto capitalista, entendemos como

“tornar, para o indivíduo, natural e necessária a equivalência entre a qualidade e quantidade da força de trabalho; tornar natural e necessária a venda da força de trabalho, a submissão às normas de produção, à racionalidade da hierarquia na produção etc.” (ALBUQUERQUE, 1985, p. 12). Em suma, a formação do trabalhador tem, em sua essência, a função de naturalizar a mais valia e a alienação do trabalho para a classe trabalhadora, preparando o trabalhador para os modos como as dinâmicas do capital no mundo atual materializem essas formas de exploração.

Para compreendermos as reações docentes tomamos como ponto de partida da nossa análise um olhar ontológico sobre o trabalhador e o ser social. Para isso, partimos do princípio de que a partir de *A ideologia alemã*, Marx rompe totalmente com qualquer ideia de essência humana, tomando o homem como algo empírico, que se constrói nas relações sociais e de produção que realiza ao longo da vida. Porém, assim como Lukács, nós entendemos que não há um rompimento com a ontologia propriamente dita, mas sim com uma metafísica ontológica em prol de uma ontologia de novo tipo (LUKÁCS, 1981). Para Lukács,

Marx instaura os fundamentos de uma ontologia de novo tipo. Marx pensa as relações do homem com sua história não de maneira especulativa, mas da perspectiva do ser social historicamente determinado, o que conduz a uma orientação radicalmente nova tanto das relações do indivíduo com sua história, como com a história do gênero – dimensões imanentes que constituem o processo histórico global. (COSTA; VASCONCELOS. 2008, p. 4)

Assim, nossa base para a análise das reações docentes sobre as reformas gerenciais se dá na concepção de que ontológica e historicamente a sociedade capitalista é marcada por uma relação capital – trabalho no qual o último é alijado de seu poder de criar através do seu labor, devido à alienação do mesmo. Como diria Gramsci (2008) no trabalho, o homem assume um papel de “demiurgo”, ou seja, de criador; embora no capitalismo isso não seja possível. A partir desse pressuposto, entendemos que a resiliência é uma construção que se dá historicamente ao longo do capitalismo, pois no âmago do homem está a necessidade de resolver para si a separação entre ele e o fruto do seu trabalho em um mundo marcado pelo trabalho alienado.

Para o conceito de resiliência, apoiamo-nos em Grotberg, segundo o qual, “a resiliência pode ser definida como uma capacidade universal que possibilita a pessoa, grupo ou comunidade prevenir, minimizar ou superar os efeitos nocivos das adversidades, inclusive saindo dessas situações fortalecida ou até mesmo transformada, porém, não ileso” (GROTBERG, 1995, *apud* MOTA; *et alli*, 2006, p. 58). Para Flach (1991), a resiliência depende da capacidade da pessoa em compreender e tolerar um problema até que consiga elaborar uma forma criativa de superá-lo. Trata-se, portanto de uma característica psicofísica presente nos indivíduos em diferentes graus, variando de pessoa para pessoa.

Nossa intenção é problematizar as formas de resistência, partindo de uma ótica materialista histórico-dialética, demonstrando que apesar da resiliência ser uma característica natural e positiva ao ser humano, lhe propiciando instrumentos psicofísicos para lidar com as adversidades da vida (acidentes, perda de entes queridos etc.) ela é apropriada pelo capital como elemento “ontológico-mediador” entre o trabalhador e a exploração do seu trabalho pela burguesia. Ela é a responsável por evitar que a relação capital – trabalhador seja fatal para o último devido a constante intensificação das taxas de exploração condizentes com uma sociedade capitalista. Em outras palavras, somente através do fortalecimento psicofísico do trabalhador é que o capital consegue explorá-lo ainda mais.

2. ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DA REAÇÃO DOCENTE AO PROJETO EDUCATIVO DO CAPITAL

2.1. REFORMAS GERENCIAIS NO CONTEXTO DA CRISE DO CAPITAL E DA RECOMPOSIÇÃO BURGUESA

A partir da década de 1970, inicia-se o processo de recomposição da burguesia internacional (SOUZA, 2016) diante da queda da taxa de lucros produzida pela incapacidade de o modelo econômico keynesiano de assegurar a presença de um Estado de Bem-Estar social acompanhado de terreno propício para a constante expansão da qual o capital necessita para sobreviver (HARVEY, 2011). Em outras palavras, a queda do modelo econômico keynesiano marca, claramente, a impossibilidade de políticas que atentem para a “conciliação” de classes, dado que conforme Harvey (HARVEY, 2011) aponta, historicamente o avanço de direitos e condições de vida para os trabalhadores se configura como potencial entrave para a expansão do capital.

Dessa forma uma nova dinâmica é introduzida pelo capitalismo, que se materializa, no campo estrutural, pela passagem do modelo fordista para o toyotista, o que é significativo para entendermos a modificação que ocorre na superestrutura. O Fordismo, caracterizado pela produção em massa, tem como consequência o barateamento do custo e que visava um mercado em plena expansão do consumo, jornada de trabalho fixa em 8 horas, distribuição do trabalho (dentro da indústria) em funções fixas e aumento de salários que refletirão no aumento da produtividade. O toyotismo subverte tudo isso através de uma única ideia: a de flexibilidade. Assim, o campo estrutural da sociedade deixa de ser baseado na produção em massa e passa a utilizar do conceito de “just in time”, que advoga a produção sobre demanda, ou seja, apenas se produzir após haver um requerimento externo. No campo superestrutural essa flexibilidade se configura em coisas como as ideologias da pós-modernidade (JAMESON, 1997), do empreendedorismo, em relações de trabalho mais flexíveis etc.

Isso resultará em uma nova intensificação da precariedade das condições de labor do trabalhador, materializando-se na intensificação do processo de mais-valia, que produz o que Harvey (2014) chama de acumulação por espoliação, quando o capital para intensificar sua taxa de acumulação explora ainda mais o trabalhador diminuindo a renda deste e aumentando assim o lucro do outro. Para que isso ocorra, o capital cria métodos de alcançar a subjetividade do trabalhador, aumentando sua produtividade e oferecendo subsídios ideológicos para garantir seu consentimento ou reforçar sua resiliência.

A década de 1970 marca uma mudança significativa na dinâmica do capitalismo, ao passar de um modelo político econômico keynesiano para outro, conhecido como neoliberal. Não que o neoliberalismo surja nesse momento; Haeyek já o defendia desde a década de 1940, mas a hegemonia keynesiana junto à burguesia internacional impedia o avanço de qualquer outra doutrina econômica no seio do capitalismo. Junte a isso que o Estado teve papel fundamental na reconstrução de cada país do bloco europeu no período do pós-guerra (HOBSEBORN, 1991) e que com o fortíssimo crescimento econômico que o mundo experimentou nesse período – chamado de a Era de Ouro – sustentar políticas sociais de Bem-Estar social acabou sendo uma tarefa não somente possível como adequada para aquele momento. Porém, a década de 1960 mostra a perda de fôlego do keynesianismo e a consequente baixa na taxa de lucros da classe dominante, o que torna os argumentos do grupo de economistas que defendiam uma guinada liberal, como Haeyek, Friedman entre outros, mais palatável ao capital.

Assim sendo, a busca pela re-atualização da taxa de lucros da burguesia ocorre através de um avanço sobre o Estado de um lado e o trabalhador de outro. O Estado, por sua vez, é alvo de uma reordenação que fica conhecida, no meio científico, como a reforma gerencial do Estado. Isso ocorre através de uma nova ideologia – o gerencialismo – que vai atuar na justificativa perante a sociedade civil da reforma administrativa que o mesmo é perpassado (NEWMAN, CLARKE, 2012). O gerencialismo, portanto, defende que o Estado é ineficiente, excessivamente burocrático, inchado e conseqüentemente não atende as demandas da população. A única solução, dentro dessa ideologia, se torna a inserção da lógica do setor privado –

tido como eficiente e produtivo – para dentro das instituições estatais, o que leva para o âmbito estatal ideias como concorrência, meritocracia, *accountability* e padronização.

A reforma gerencial do Estado vem, portanto, em uma época de hegemonia neoliberal no campo econômico, para adequar o mesmo às novas exigências da classe dominante que deseja a desregulamentação do mercado e menor interferência do Estado sobre a economia. Enquanto no campo econômico o neoliberalismo advogará o retorno ao livre mercado, no campo político a reforma gerencial do Estado tem como função preparar o mesmo para que possa atuar em consonância com o mercado, auxiliando o último em momentos necessários de modo a manter sempre um ambiente social favorável à concorrência da qual o mercado necessita. O Relatório de Desenvolvimento Mundial, de 1997, do Banco Mundial exemplifica isso muito bem com a sua defesa por um Estado forte e parceiro da economia.

O Estado tem um papel importante a desempenhar no desenvolvimento econômico e social, como parceiro, catalisador e facilitador. Para tanto, precisa-se de um Estado efetivo – e não de um Estado minimalista – capaz de fornecer bens e serviços, além de regras e instituições, que permitam aos mercados prosperarem e às pessoas viverem mais saudáveis e felizes. (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 17)

Tal posicionamento do Banco Mundial sintetiza o papel do Estado no neoliberalismo. Não se trata de um Estado mínimo, demonizado, mas de um Estado eficiente, capaz de atender as necessidades da burguesia. Nesse sentido o neoliberalismo mantém a pauta do livre mercado, do liberalismo clássico, mas rompe com a defesa pelo *laissez-faire* que seu antecessor fazia. Agora acredita-se que o mercado necessita do suporte do Estado, para que este aja de modo a corrigir anomalias que possam surgir na economia. Não há mais a percepção de que o mercado sozinho seja perfeitamente autônomo, capaz de se autorregular. Mas para isso, conforme o Banco Mundial aponta, o Estado deve passar por dois processos: primeiro compatibilizar suas funções com suas capacidades, ou seja, um Estado “fraco” deve intervir menos ainda – o que nos leva a refletir que esse recuo seja compensado pela iniciativa privada. Em segundo lugar, aumentar a capacidade do Estado, o que não deve ser confundido com o aumento do tamanho dele. Aqui há na verdade, a defesa pela ampliação de sua eficiência, através da suposta desburocratização, combate à

corrupção, submissão das instituições públicas a maior concorrência e valorização salarial dos funcionários – fato este que ocorre mediante a implementação de um sistema meritocrático de bonificação por resultados.

Achamos necessário ressaltar que tal posicionamento exemplificado pelo Banco Mundial se consolidou após o Consenso de Washington, lançando as bases para a expansão mundial do neoliberalismo para a década de 1990 e reavaliando as consequências de uma implementação mais ortodoxa do programa nas décadas anteriores. Fato é que o neoliberalismo, conforme preconizado por Margaret Thatcher, Ronald Reagan e Augusto Pinochet, quando implementado pelo Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional (FMI) não foi capaz de resolver o problema da dívida externa de países da América Latina, como o aumentou, além de ser o responsável pela crise de 1992 do México. Assim, após Consenso de Washington – e capitaneado pelo Banco Mundial, que já em 1990 apresenta seus relatórios de desenvolvimento mundial alinhados à nova tendência – o neoliberalismo é levemente (dado que a mudança em si não é significativa) alterado para, entre outras coisas, aceitar uma participação maior do Estado na economia. Para Pereira (2015) o neoliberalismo passa de uma ortodoxia, característica desde seu surgimento na década de 1970, e se “recicla” para uma forma mais amigável com a figura do Estado e menos ostensivo perante o campo social. Há também uma defesa pela ideia de que esse novo neoliberalismo deveria ser intitulado de “Neoliberalismo de Terceira Via” (MELO; MARTINS; SOUZA; FALLEIROS; NEVES, 2015), posição que embora interessante não coadunamos, pois achamos que há uma diferença significativa entre neoliberalismo e o programa da terceira via, o que não deve ser confundido.

A reforma gerencial do Estado, ao abrir o mesmo para a iniciativa privada – dado que no discurso gerencialista somente a lógica empresarial é capaz de “salvar” o Estado, lhe permitindo tornar-se eficiente – nos permite fazer algumas observações. Conforme Hypólito e Gandin (2013) o Estado é submetido a dois tipos de privatização: endógena, quando suas instituições mimetizam o setor privado, inserindo nelas a lógica do mercado e se comportando como se fossem de fato empresas; e a privatização exógena quando setores do Estado são vendidos e entregues ao mercado como forma de enxugar a máquina estatal. Em ambos os casos, e aqui fazemos a segunda

observação: a privatização se configura na criação de novos espaços para a aplicação e reprodução do capital, conforme aponta Harvey (2011), dado que ele tem como característica essencial a necessidade constante de encontrar novos meios de expansão e a privatização foi o meio com o qual a burguesia encontrou de utilizar o Estado como um local para isso.

No neoliberalismo, o fundo público passa a ser alvo da classe dominante que o disputa através da defesa por diminuição de políticas públicas sociais, de modo a que esse fundo tenha como destino ajudar a manter a “saúde” do mercado. Conforme aponta Souza, “Isso significa um Estado mais racional na gestão do fundo público, de modo a desonerá-lo gradativamente de gastos com políticas sociais, garantindo-lhe maior potencial para estabilizar a moeda, controlar a inflação e atender as demandas imediatas das grandes empresas” (SOUZA, 2016, p. 30).

No campo ideológico o neoliberalismo se ancora na ideologia do empreendedorismo, caracterizada pela ideia de que cada indivíduo deve se compreender como uma microempresa, de modo que seu sucesso ou seu fracasso seja resultante do esforço que ele faz para aprimorar suas qualidades para o mercado. A ideologia do empreendedorismo é, de fato, a transposição da noção de concorrência – elemento central no neoliberalismo – para as relações humanas. Ao se compreender como tal, o sujeito passa a enxergar os outros como concorrentes, o que conseqüentemente aumenta seu senso de individualismo, ou seja, de que a busca pela realização/felicidade/conforto é um empreendimento individual. Percebemos aí, portanto, um aprimoramento em relação à condição salarial iniciada no fordismo. Se na sociedade salarial (CASTELL, 2003) o salário divide os homens, diminuindo o senso de coletividade; na cultura do empreendedorismo essa sociedade já dividida em diversos salários e posições sociais (extrema pobreza; pobreza; classes médias baixa, média e alta; classe alta) encontra mais um instrumento de cisão da consciência de classe e consolidação do individualismo na sociedade. E aqui estamos falando em um verdadeiro sentido lukacsiano, tanto a condição salarial quanto o empreendedorismo, enquanto ideologias, servem para obscurecer a relação do indivíduo com seu verdadeiro ser na sociedade capitalista – o de trabalhador alienado nas relações sociais de produção.

Para o advento dessa ideologia do empreendedorismo, o capitalismo reutiliza o conceito de capital humano, atualizando-o ao novo contexto sócio-econômico. Essa teoria, surgida no período keynesiano, originalmente se tratava do investimento em conhecimento que uma pessoa fazia sobre si de forma a se especializar em sua função laboral, tendo em vista um mercado estável e no qual os indivíduos não se veem sendo manejados de emprego constantemente. Em outras palavras, o capital humano representava, ao capital, o retorno produtivo do investimento que determinado indivíduo fez em seu conhecimento para a empresa. No neoliberalismo, o conceito é ressignificado para indicar os investimentos que cada sujeito faz sobre si, de modo a aprimorar seus conhecimentos e competências. Isso passa a ser fortemente influenciado pela ideia do empreendedorismo, pois ao se tomar como um “indivíduo-empresa”, o capital humano se refere aos investimentos que ele faz em si para se tornar mais competitivo para o mercado. Em outras palavras,

[...] esse mesmo indivíduo que se vê induzido, sob essa lógica, a tomar a si mesmo como um capital, a entreter consigo (e com os outros) uma relação na qual ele se reconhece (e aos outros) como uma microempresa; e portanto, nessa condição, a ver-se como entidade que funciona sob o imperativo permanente de fazer investimentos em si mesmo – ou que retornem, a médio e/ou longo prazo, em seu benefício – e a produzir fluxos de renda, avaliando racionalmente as relações de custo/benefício que suas decisões implicam. [...] O indivíduo moderno, a que se qualificava como sujeito de direitos, transmuta-se, assim, num indivíduo-microempresa: Você S/A. E é justamente por isso que a economia, desde então, já não se resume à preocupação com a lógica histórica dos processos ligados à produção, mas passa a se concentrar nos modos mediante os quais os indivíduos buscam produzir e acumular capital humano (COSTA, 2009, p. 177).

Dessa forma, a ideologia do empreendedorismo, aliada a ideia do capital humano, tem como função eximir o Estado perante a insegurança que o neoliberalismo causa na sociedade. Se durante o keynesianismo, e suas políticas de Bem-Estar social, havia um esforço do Estado em manter plenas ofertas de emprego, no neoliberalismo, diante de uma menor intervenção do Estado na economia, a responsabilidade de se manter empregado é deslocada para a população. A ideia agora é que não se trata mais de uma responsabilidade governamental haver emprego, mas de que cada pessoa é responsável pelo seu destino. Assim, a intensificação da desigualdade social e o aumento do desemprego, causados pelo neoliberalismo é naturalizada pela sociedade,

que toma para si aquilo que deveria ser papel do Estado. É nesse sentido que Saviani (2010) aborda o conceito de “empregabilidade”, pois para ele na sociedade contemporânea, a educação perde seu sentido de formação para a emancipação e se torna um meio de gerar empregabilidade para as pessoas. A relação com a educação se torna pragmática, as pessoas estudam porque almejam obter um certificado que lhes permitirá disputar novos cargos ou então para obter novas competências e, conseqüentemente, aumentar sua polivalência frente ao mercado. O esforço para se educar torna-se, portanto, a busca por diminuir o tempo que se passa desempregado, dado que na sociedade contemporânea a ideia de um único emprego para toda a vida não existe mais. Dessa forma, a educação perde seu caráter humanizante e de formação do cidadão e se torna um mero processo onde cada indivíduo adquire conhecimentos básicos para sua inserção no mercado de trabalho. Assim, nesse contexto fica mais fácil compreender a posição da educação naquilo que alguns teóricos como Peter Drucker (1999) chamam de *learning society*. Para eles estamos vivendo uma nova sociedade na qual o aprendizado se dá a todo instante e ao longo da vida. Como a educação – da classe trabalhadora, que fique claro, dado que a burguesia dá aos seus filhos um tratamento diferenciado – perde seu sentido humanizante e de formação para a emancipação e adquire caráter pragmático para o capital no século XXI, não há mais a necessidade de um processo educativo completo, que vise formar o cidadão em sua integralidade, mas apenas propedêutico, dando a ele elementos básicos e necessários para que ele possa adentrar no mercado de trabalho. Portanto, o maior ataque que essa ofensiva neoliberal burguesa sobre a educação causa é justamente a descaracterização do processo educativo, que paulatinamente vai perdendo seu sentido, o que gera a desvalorização da formação humana e conseqüentemente a desvalorização dos próprios profissionais que trabalham com isso.

2.2. REFORMA GERENCIAL DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A reforma gerencial do Estado aportou no Brasil no governo Fernando Collor de Mello, mas pode-se dizer que foi no governo Fernando Henrique Cardoso que sua sistematização efetivamente aconteceu. Com Luiz Carlos Bresser-Pereira sob o comando do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) as reformas gerenciais vão sendo implementadas a partir do Plano Diretor da Reforma do

Aparelho do Estado. Esse documento propõe, entre outras coisas, a delimitação do papel do governo na economia, se atendo apenas aquilo que lhe for imprescindível; abertura do setor público a iniciativa privada, através da transformação de fundações públicas em Organizações Sociais; incentivo ao protagonismo social e adoção de modelos de gestão baseados na accountability, ou seja, responsabilização dos funcionários pelos resultados de seus estabelecimentos.

Ou seja, se em uma perspectiva geral percebe-se um alinhamento com a ideia de parceria público-privada (PPP), materializada na forma de abertura das instituições públicas ao empresariado ou na total entrega de estabelecimentos estatais através de privatizações, no âmbito individual o trabalhador é visto como alguém a ser responsabilizado pela produtividade do local onde labora, sendo reconhecido seu mérito nos casos bem-sucedidos (meritocracia). Dessa forma, o servidor público é estimulado a se tornar um empreendedor, adquirindo competências para trabalho em equipe, competitividade e engajamento nas metas traçadas.

No âmbito social, essa reforma do Estado brasileiro se apresenta na busca por um consenso entre governo e população, se utilizando da ideia de Estado democrático de direito (conceito esse apropriado pela burguesia internacional após segunda guerra mundial) e da governança democrática como meio de aliviar as mazelas sociais (MACEDO, LAMOSA; 2016).

De forma a assegurar a hegemonia desse processo, a educação se torna alvo dessa reforma, através da lei 9.394/96, que instaura as bases de uma administração mais flexível na gestão pública e educacional. Assim, os novos modelos de gestão adentram os ambientes escolares, ajustando seus currículos, estruturas organizacionais e conformando seus profissionais aos novos ditames do mercado (SOUZA, 2016). Ou seja, para o êxito nas mudanças político-econômicas e sociais no Brasil se torna indispensável assegurar a escola enquanto aparelho privado de hegemonia a serviço de uma burguesia que deseja, agora, a inserção da economia nacional nos parâmetros mundiais. A reforma gerencial da educação no Brasil também se configura como resultado da submissão da burguesia local aos ditames do capital, uma vez que também foi fruto de arranjos internacionais nos quais o Brasil se comprometia a cumprir certas tarefas.

[...] acordos estabelecidos durante as conferências mundiais de educação, como as de Jomtiem (1990) e Dakar (2000), encontros da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe), entre outros, no qual o Brasil, enquanto signatário, se comprometeu a alfabetizar adultos, aumentar o tempo de escolarização da população e melhorar a qualidade do ensino; [...] [o] processo de globalização que tornou a agenda educacional globalmente estruturada [e] pelas demandas econômicas que intensificaram a competitividade regional e global [...]. (JEFFREY, 2012, p. 53)

Em outras palavras, percebemos que a reforma gerencial da educação representa a submissão do Estado brasileiro à agenda globalmente estruturada para a educação (DALE, 2001), que tem como objetivo o reordenamento da educação a nível global.

No governo Fernando Henrique Cardoso, a reforma gerencial da educação é sistematizada. Segundo Jeffrey (2012), um dos pilares dessa reforma foi a descentralização da educação, a qual transferiu aos estados e municípios maior responsabilidade e autonomia no processo educativo. Porém, por outro lado, a criação de exames nacionais de avaliação, contrabalanceiam isso, impondo nortes para os quais cada ente federativo deveria se guiar. Exames como o Ideb, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Exame Nacional de Cursos (ENC) geram o que a autora chama de “descentralização centralizadora”, ou seja, ao mesmo tempo em que há uma transferência de atribuições e autonomia para os entes federativos, o governo federal mantém o controle dos rumos da educação através dos exames nacionais de educação. Isso garante que a reforma gerencial da educação se desenvolva ao longo do país.

Aliás, a dicotomia descentralização – centralização é uma das principais características da reforma gerencial da educação no Brasil. De um lado, com a descentralização se transfere algumas atribuições aos estados e municípios da federação, ao mesmo tempo em que se torna mais fácil culpabilizá-los por problemas no processo. Isso tudo sob o discurso de oferecer maior autonomia às diversas secretarias de educação. Por outro lado, os inúmeros mecanismos de centralização forçam os municípios a aderirem às normas federais, seguindo a cartilha educacional do governo, cartilha essa afinada com políticas educacionais defendidas pelo Banco Mundial (C.F.: BUENO, 2004).

Diante das exigências de organismos internacionais, como o Banco Mundial, de políticas de erradicação do analfabetismo – dado que esta foi a principal política para a educação do Banco para a década de 1990 – é implantado em 1998 o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). O fundo atua, portanto, regulamentando a utilização de verbas de estados e municípios para a educação fundamental, estabelecendo que ao menos 60% dos investimentos em educação sejam destinados ao ensino fundamental e introduz também a partilha de recursos do governo federal para os entes federativos mediante políticas atreladas ao ensino fundamental. Esse fundo atuará, em consonância com as avaliações externas para assegurar o controle do governo federal sobre os rumos educacionais pelo país.

A partir de 2003, inicia-se o governo Luís Inácio Lula da Silva, que será marcado, no campo das políticas educacionais pela continuidade da reforma gerencial consolidada no governo anterior. Essa gestão se configurou pelas:

1. Parcerias diretas do Ministério da Educação (MEC) com municípios e escolas; sem que houvesse uma mediação, a todo o momento com os estados;
2. Envolvimento de outras instituições na implementação de programas sociais no nível local, como: Organizações Não-Governamental (ONGS), Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OCIP'S), Sindicatos, entre outros;
3. Ausência de políticas regulares;
4. Diversidades de programas especiais;
5. Ações e programas focalizados;
6. Programas assistenciais ou compensatórios (OLIVEIRA, *apud* JEFFREY, 2012, p. 56).

Neste governo, o FUNDEF sofre alterações e passará a ser chamado de Fundo Nacional de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB), que amplia o alcance do programa para todo o ensino básico e não somente para o fundamental, isso em consonância com as exigências da burguesia internacional para a ampliação da oferta de ensino de modo a aprimorar as competências da classe trabalhadora para ajustá-la às necessidades do mercado.

Nas redes públicas de ensino a reforma gerencial busca inserir uma mentalidade empresarial nas escolas, através de novos modelos de gestão de caráter gerencialista, transformando-as em empresas que precisam ser geridas de modo a se tornarem mais competitivas e eficientes. Para isso, o gerencialismo se utiliza do tripé *accountability*, gestão por resultados e meritocracia.

O termo *accountability* se refere a responsabilização dos funcionários pelos resultados obtidos pela empresa. Transpondo para o serviço público, esse termo exime os governos de sua responsabilidade e passa a culpar as instituições por seus desempenhos. Na educação, mais especificamente nas redes públicas de ensino submetidas à reforma gerencial, o corpo docente se torna responsabilizado por tudo o que acontece dentro da escola e os desdobramentos disso. Cabe, portanto, à escola, elaborar planos de ação para minimizar os efeitos negativos que os baixos investimentos em educação têm gerado, pois todo o desempenho negativo dos alunos será transferido para a escola. Assim, cria-se um ambiente no qual o Estado diminui os investimentos e ao mesmo tempo consegue, frente a sociedade civil, a justificativa ideológica para não somente isentar-se de sua parcela de culpa, como também reforçar o discurso de que as instituições públicas são ineficientes e atacar a figura do professor, tido pelos intelectuais orgânicos da reforma gerencial como um dos principais obstáculos (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007).

A gestão por resultados é o principal elemento da gestão gerencial, através do qual todos esses novos modelos de gestão se desenvolvem. Tem como base metodológica o método PDCA, que consiste na criação de metas e conseqüentemente a construção de um planejamento sobre como alcançá-la. A grande problemática em torno dessa questão não é tanto o método em si, mas os fins para os quais ele é utilizado no contexto da reforma gerencial. Conforme dito em outro trabalho (Melgaço, 2016), a gestão por resultados tem, na verdade, a função de sedimentar a prática escolar e diminuir sua autonomia. A escola perde sua iniciativa e poder de tomada de decisões dado que as metas são criadas por atores que não atuam naquele ambiente, ou seja, vêm de fora, elaboradas por pessoas que não vivenciam aquela realidade. Não é permitido aos professores o trabalho de refletir sobre que educação pretendem dar e qual modelo de escola querem se tornar. Dessa forma, o processo pedagógico é

padronizado, de forma a racionalizar o percurso para se assegurar que os objetivos serão alcançados, o que o aproxima da pedagogia neotecnicista, conforme aponta Saviani (2010), em seu caráter padronizador e pragmático. E esse pragmatismo se torna um dos responsáveis pelo esvaziamento do sentido da escola, dado que agora não mais é o foco a formação humana, mas a obtenção de bons índices em avaliações externas e desempenho satisfatório na obtenção de metas estipuladas previamente.

O modelo de remuneração variável por resultados obtidos configura-se como um dos métodos pelos quais a gestão busca “capturar” a subjetividade do professor, conquistando seu consentimento perante a reforma que os novos modelos de gestão gerencial trazem (CF. ALVES, 2011). Dessa forma, por um lado a meritocracia visa moldar a subjetividade do profissional, transformando-o numa espécie de “professor empreendedor” (SACHS, 2003), que adquirirá as competências necessárias para a nova maneira como o capital pensa a educação na contemporaneidade. Do outro lado, esse sistema intenta também atuar de maneira punitiva (Melgaço, 2016) sobre aqueles que não alcançam as metas. Isso também se enquadra dentro do ideal neoliberal de investir em educação gastando o mínimo possível, uma vez que um aumento na remuneração se torna vinculado ao desempenho do profissional, ou seja, um processo individualizado em contraste com um aumento para toda a categoria.

3. ONTOLOGIA, REFORMA GERENCIAL DA EDUCAÇÃO E REAÇÃO DOCENTE

3.1. A NECESSIDADE DA ONTOLOGIA PARA O ESTUDO DAS REAÇÕES DOCENTES

A ontologia é inegavelmente um campo delicado e problemático dentro do marxismo, o que nos demonstra a importância de dissertar acerca dos porquês de sua utilização nesse trabalho e o motivo de a considerarmos elemento fundamental para a análise das categorias de reação. Para isso nosso intuito é de primeiramente analisar como a ontologia aparece em seio marxista, desde sua apropriação original por Marx até sua sistematização corajosa feita por Lukács, mesmo sabendo que entrava em terreno pantanoso para um materialista histórico.

O grande problema na relação ontologia x materialismo histórico é o caráter transcendental que a primeira dá à conceituação do ser, adquirindo um caráter idealista, conforme podemos verificar em Hegel, Berkeley e Kant, por exemplo, tornando-a incompatível com a proposta materialista. De forma sucinta, podemos entender que o idealismo vai trabalhar com a ideia de um ser que se desprende da vida material, transcendendo-a como por exemplo o idealismo platônico no qual o verdadeiro ser, medida real das coisas, habita no mundo das ideias ou irá superdimensionar a cognição humana, tornando-a parâmetro para a análise de todas as coisas, ou seja, diante da dicotomia aparentemente insuperável – ao menos para os idealistas – entre realidade objetiva e subjetiva o mundo passa a ser interpretado tendo como base as representações mentais que os sujeitos fazem dele, abordagem essa que foi resgatada pelo campo pós-moderno. Assim, o idealismo se utiliza de conceitos que acabam se tornando “ideais”, no sentido de se tornarem verdadeiros, ou seja, transcendentais à realidade. E é nessa armadilha que a ontologia cai. Ao estudar o ser, muitos pensadores acabaram por dar a esse conceito uma supervalorização que o torna “ideal” – além da realidade; acabam, portanto, espiritualizando a filosofia, indo ao encontro da metafísica.

Marx, ao longo de seu desenvolvimento como pensador e cientista, percorreu exatamente um caminho partindo de um certo idealismo, influencia nítida do hegelianismo, até o materialismo, quando rompe com qualquer tipo de idealismo, dado que na sua abordagem materialista da realidade social não há nenhum elemento a ser utilizado que não se encontre inserido no contexto sócio histórico. Não é nossa intenção aqui entrar na discussão de se é pertinente ou não falar em fases de Marx, como o “jovem” e o “maduro, mas o fato é que há um processo de amadurecimento entre seus primeiros trabalhos e sua obra mais madura: O Capital. E esse amadurecimento se dá justamente na forma de sua superação em relação a Hegel para que, diante de uma nova autonomia epistemológica, pudesse desenvolver o método do materialismo histórico dialético, o que de certa forma, também delineia de um novo tipo de ontologia por ele (cf.: LUKÁCS, 2012), não mais ligada à metafísica, mas inserida na materialidade do processo sócio histórico pelo qual a sociedade perpassa.

Sanchez-Vásquez (2011) analisa muito bem essa origem mais idealista de Marx, quando ele em seus trabalhos iniciais (principalmente nos Manuscritos econômicos filosóficos) aborda a ideia de uma essência humana que estaria ligada ao trabalho, ou seja, para Marx, nesse período, o trabalho representa por si só a essência humana, porque é nele que o homem não somente modifica o ambiente (natureza) a sua volta, como a si mesmo também. Trabalhar se torna, portanto, algo inerente a natureza humana.

A relação entre essência humana e trabalho pode ser sintetizada da seguinte forma: “a) o homem tem uma essência; b) sua essência é o trabalho; c) essa essência só se realiza em sua existência como essência alienada e d) portanto, a essência do homem está divorciada de sua existência” (SANCHEZ-VÁSQUEZ, 2011, p. 406). Isso significa que a essência humana se apresenta, na realidade, como essência alienada, ou seja, o homem não realiza de fato a sua essência enquanto sujeito laborativo porque não consegue se reconhecer no produto final de seu trabalho, conseqüentemente, o homem vive fadado a uma existência incompleta, sem sentido.

Poderíamos até entender que se trata de um fenômeno inerente somente ao capitalismo, mas nesse momento Marx tende a uma interpretação de que a alienação

possa ser um acontecimento mais amplo, possivelmente precedente ao próprio capitalismo.

Sem dúvida, Marx estuda essa situação em um tipo determinado de sociedade: a sociedade burguesa. O homem, ao qual se refere quando fala de negação de sua essência é o operário, e o trabalho que analisa é seu trabalho alienado nas condições peculiares da produção capitalista. Mas ao longo dos Manuscritos se esboça também um tratamento histórico do problema, já que Marx formula tanto a questão da origem da negação da essência humana como a de sua reapropriação. Se o trabalho alienado – como forma concreta, real, dessa negação – aparece vinculado em sua origem à propriedade privada, essa é mais efeito do que causa dessa negação. Sua origem remonta a um período ainda mais distante no tempo, à debilidade material do homem em suas origens frente a própria natureza, o que leva à conclusão de que o homem nunca viveu de acordo com sua essência. Assim, às quatro proposições anteriores deveríamos acrescentar mais uma: e) a essência do homem nunca se deu efetiva, real ou historicamente (SANCHEZ-VASQUEZ, 2011, p. 406).

Assim sendo, a história do homem é marcada pela sua luta contra alienação de sua essência, enquanto sujeito do trabalho, pelo meio externo. Nessa interpretação de Sanchez-Vasquez o capitalismo se apropriou de um processo que já existia e não somente o aprimorou como naturalizou. Assim, se o trabalho alienado não surgiu no capitalismo, a sua naturalização e utilização como forma de exploração sim. Porque até então essa alienação vinha da dificuldade na relação entre homem e natureza. E o modelo capitalista se por um lado permite ao homem tecnologias nunca antes pensadas para dominar as forças da natureza, por outro permite que um grupo, a burguesia, se aproprie do trabalho de uma grande maioria – o proletariado.

Não significa dizer, porém, que em seus trabalhos iniciais Marx flertava com a metafísica, pelo contrário, porque para ele a essência humana se realiza na existência social e não fora disso. A história da humanidade é, portanto, a história do desenvolvimento da essência humana, que parte de sua negação – trabalho alienado – à sua realização, com a suplantação do capitalismo e a criação de uma nova sociedade onde o homem finalmente possa se reconhecer plenamente no fruto de seu trabalho. Porém, essa concepção de essência em Marx, que se vê presente nos manuscritos de 1844, “ainda que não se reduza às anteriores concepções metafísicas, especulativas – em virtude de ter colocado essa essência em relação com a história e a práxis – não se liberta completamente do caráter especulativo próprio dessas concepções que, do

século XVIII, chegarão até Feuerbach” (SANCHEZ-VÁSQUEZ, 2011, p. 407), caráter este que pode ser verificado na separação entre essência e existência existente em seu trabalho.

Se os homens viveram e vivem em um mundo real, efetivo, desenvolvendo uma atividade (trabalho) que é a negação de sua essência, isto é, se há um modo essencial de ser homem que não se realiza em sua existência, de onde surge esse conceito de essência humana? Não pode sair das relações reais nem do comportamento efetivo dos indivíduos. Foi extraído ao negar-se idealmente, no pensamento, a realidade humana existente. Negando-se, com efeito, o trabalho alienado no qual o homem não se reconhece nem se afirma, obtém-se a ideia de um homem que se define pelo seu trabalho, mas por um trabalho criador no qual se afirma e se reconhece a si mesmo. Uma vez obtido – isto é, interpretando a existência real, efetiva como negação de algo que não se realiza real e efetivamente -, o conceito de essência humana serve para julgar criticamente a sociedade burguesa presente, ou também – como mostramos antes – como processo de criação de uma possibilidade e de sua realização no futuro (SANCHEZ-VASQUEZ, 2011, p. 408).

Assim, essa negação da materialidade da essência humana e existência apenas enquanto possibilidade se torna elemento suficiente para dar um caráter especulativo à teoria marxiana, o que vai de encontro com o materialismo histórico.

É a partir de *A ideologia alemã* que Marx começa a superar esse entrave epistemológico na sua abordagem sobre essência humana, abandonando a ideia de uma essência humana separada da existência e utilizando mais o conceito de práxis. Marx não parte mais de uma essência humana para compreender o homem e sua relação com o trabalho, mas o entende como um ser imerso em um contexto social no qual ele constantemente se cria e recria mediante as relações tanto sociais quanto de produção nas quais ele participa.

Nas contradições do próprio movimento do real. Isto é, na existência efetiva dos homens, e não em uma essência, à margem dessa existência, descobre-se o que o homem é verdadeiramente. Já não se trata da essência do Homem, mas, sim, do que os indivíduos reais são em sua vida real e em sua história. O próprio Marx estabelece claramente sua diferença com a concepção especulativa e metafísica tradicional da essência do homem, e com a sua própria dos *Manuscritos* na medida em que elementos daquela sobrevivem nesses (SANCHEZ-VASQUEZ, 2011, p. 409).

Resolve-se assim a problemática em torno do caráter especulativo da teoria marxiana contida nos Manuscritos. Se formos pensar em essência humana, é preciso entender desde esse momento que para Marx ela se cria no seio das relações de produção, ou seja, inserida em um contexto sócio histórico. O homem, pelo trabalho, não somente modifica a natureza como a si mesmo também. E se a realidade que pauta as relações de produção, no capitalismo, é marcada pelo trabalho alienado, conseqüentemente a construção do homem, pelo homem, é mediada por essa forma de trabalho.

O homem se define essencialmente pela produção, e desde que começa a produzir, o que só pode fazer socialmente, já está na esfera do humano. Marx estabelece claramente, desde *A ideologia alemã*, essa relação essencial entre o homem e a produção. “O próprio homem se diferencia dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida... Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente a sua própria vida material” (SANCHEZ-VASQUEZ, 2011, p. 409).

Dessa forma, pensar uma ontologia compatível com o marxismo requer refletir sobre uma ontologia sem um caráter transcendental do conceito de ser, separado da realidade, dado que o materialismo histórico entende que o mundo material por si só fornece todos os elementos necessários para qualquer análise epistemológica, como também não buscar compreender o ser por si só, sem contextualizá-lo com o meio social. O ser, numa perspectiva materialista, não se explica por si só nem deve ser encarado como receptor passivo do mundo externo, mas algo que se cria e recria mediante a práxis social.

Por outro lado, é preciso entender que para Lukács o marxismo necessitava de uma restauração em sua base teórica e que isso se daria principalmente pela ontologia, dado que para ele o marxismo em sua essência anda junto da mesma. Para o autor, o materialismo histórico, em sua época, havia se desvirtuado das bases originais levantadas por Marx e se perdido nas mais diversas teorias como o economicismo, reformismo, entre outras.

Para tanto, precisamos delinear claramente que tipo novo de ontologia é este que Marx cria e ao qual Lukács propõe retornar. Para Lukács,

Marx pensa as relações do homem com sua história não de uma maneira especulativa, mas da perspectiva do ser social historicamente determinado, o que conduz a uma orientação radicalmente nova tanto das relações do indivíduo com sua história, como com a história do gênero – dimensões imanentes que constituem o processo histórico global.

Portanto, Marx ao afirmar a mutabilidade do existente, critica a sociedade burguesa. Com a superação do capitalismo há a possibilidade de iniciar a produção da história – sairmos da pré-história – e não o fim desta. Com isso, muda toda a reflexão e o tratamento de todas as categorias ontológicas. Tudo se integra na processualidade histórica, nada podendo ser anistórico (sic). Categorias como, por exemplo: essência, fenômeno, singular, particular, universal, mediação e continuidade, são redimensionadas tendo como pressuposto que não são pensadas aprioristicamente em relação ao processo histórico que lhe dá efetividade, isto é, elas não têm sentido a não ser em suas existências concretas e nas suas possibilidades. Isso caracteriza a obra de Marx como uma verdadeira revolução teórica que instaura uma ontologia de novo tipo, e não uma simples vertente ontológica especulativa (COSTA, VACONCELOS, 2008, p. 4-5).

Dessa forma, precisamos pensar o ser social, na perspectiva do materialismo histórico, como inserido no processo histórico, o que conseqüentemente dá um valor histórico a todo tipo de categoria ontológica que se for usar. Assim, a ontologia serve à ciência marxista como meio teórico que auxilia a identificação e compreensão da essência do ser social e suas relações de produção. Mas não uma essência eterna e imutável, como preconiza a ontologia clássica, mas uma essência inserida no processo histórico, marcada não mais por um caráter transcendental, mas que pode ser aferida através de sua continuidade, ou permanência, ao longo do processo histórico da humanidade. Dessa forma, quando dizemos que o trabalho tem, ontologicamente, caráter teleológico não estamos vendo nisso uma transcendência dessa atividade, mas percebendo que ao longo da história um não esteve separado do outro. Assim, a história, dentro dessa ontologia de novo tipo, tem posição essencial na análise ontológica das coisas.

A ontologia também se torna aliada indispensável na busca pela análise objetiva das coisas, sendo utilizada por Marx em sua intenção de se afastar decisivamente de qualquer forma de subjetividade idealista. Atualmente, pensamos ser possível afirmar, inclusive, que a ontologia auxilia o marxismo a não cair nos

subjetivismos pós-modernos que valorizam mais a percepção que a realidade das coisas. Pois a ontologia:

[...] organiza a subjetividade teórica e assim faculta operar respaldado em critérios objetivos de verdade, uma vez que sob tal influxo da objetividade o ser é chamado a paramentar o conhecer, ou, dito a partir do sujeito: sob a consistente modalidade do rigor ontológico, a consciência ativa procura exercer os atos cognitivos na deliberada subsunção, criticamente modulada, aos complexos efetivos, às coisas reais e ideais da mundaneidade (CHASIN, 1995, p. 362 – 365).

Lukács busca, portanto, resgatar essa correlação entre ontologia e materialismo histórico, inserindo conceitos fundamentais da primeira (como essência, fenômeno, ser, entre outros) dentro de um contexto pautado pela história e as ciências da sociedade. Para o pensador (LUKÁCS, 2012) todo objeto é, em sua essência, um complexo processual, o que significa dizer que está inserido em um contexto sócio histórico. Não existe algo que explicado apenas por um olhar fenomenológico dado no presente, mas sim após se considerar todo o processo que desencadeou o ser como ele se apresenta no momento. Para Lukacs muitas vezes ao se apresentar como fenômeno o objeto passa uma falsa percepção de estaticidade que leva a um conhecimento errôneo da realidade das coisas, um entendimento alienado. Não se pode analisar, por exemplo, as políticas econômicas do capitalismo para os anos atuais sem correlacioná-las com o histórico que levou ao estágio atual. Nesse sentido, entendemos que a pós-modernidade, no sentido de corrente teórico-epistemológica, erra ao julgar ser possível fragmentar a realidade e analisá-la de forma isolada, sem a necessidade de um olhar mais amplo. E nessa ontologia que Lukács propõe, que para ele é o retorno àquela como aparecia em Marx, é através do entendimento do ser como um complexo processual ao longo da história que é possível compreender a relação dialética entre essência e fenômeno. Outro exemplo, a ser explicitado posteriormente, é a questão da resiliência que, se olharmos como um fenômeno estático, conforme ele é utilizado pelas literaturas de autoajuda, entenderemos como uma característica bem positiva que nos auxilia a lidar com os reveses da vida, mas em um olhar mais amplo e contextualizado com um processo maior – o da luta de classes – veremos como ela é utilizada pelo capital para tornar a classe trabalhadora mais suscetível e dócil às intensificações da

precariedade que a recomposição burguesa, na sua modalidade neoliberal, tem imposto às relações de trabalho.

Conforme aponta Lukács,

[...] devido igualmente ao fato básico, próprio do ser humano, de que nunca somos capazes de ter um conhecimento total de todos os componentes de nossas decisões e suas consequências -, também na vida cotidiana o ser real muitas vezes se revela de maneira altamente distorcida. Em parte, os modos de manifestação imediata encobrem o realmente essencial no plano ontológico, em parte nós mesmos projetamos no ser, com silogismos analógicos precipitados, determinações que são totalmente estranhas a ele, apenas imaginadas por nós; além disso, confundimos com o próprio ser os meios com que tomamos consciência de momentos determinados do ser etc. Portanto, é preciso partir da imediatidade da vida cotidiana, e ao mesmo tempo ir além dela, para poder apreender o ser como autêntico em-si. Mas simultaneamente, também é preciso que os mais indispensáveis meios de domínio intelectual do ser sejam submetidos a uma permanente consideração crítica, tendo por base sua constituição ontológica mais simples. As inter-relações desses dois pontos de vista aparentemente opostos é que possibilitam uma aproximação daquilo que o ser, como ente, verdadeiramente é (LUKÁCS, 2010, p. 37).

Para Lukács, essa relação fenômeno x essência ocorre de forma dialética, de modo que não há de fato uma relação de valor entre as duas, mas que ambas possuem o mesmo “estatuto ontológico (LESSA, 1996). Para ele, “no ser social, o mundo dos fenômenos não pode de modo algum ser considerado um simples produto passivo do desenvolvimento da essência, mas pelo contrário, exatamente tal inter-relação entre essência e fenômeno [...]” (LUKÁCS, 2012, p. 472). Partindo disso, Lessa (1996) conclui, a partir do pensador húngaro, que o real é a síntese entre o essencial e o fenomênico, ou seja, resulta da relação entre os dois.

Ao agir sobre um, os atos humanos impulsionam o desenvolvimento também do outro. Nas palavras de Lukács, “no plano do ser e da mesma maneira, [essência e fenômeno] são produtos das mesmas posições teleológicas... A dialética ontológica entre essência e fenômeno seria impossível se eles não surgissem de uma tal gênese fundamentalmente unitária e se esta unitariedade não fosse dinamicamente conservada” (LESSA, 1996, p. 96).

Para Lukács, se o processo histórico se configura como o movimento da essência, pode-se dizer que esse movimento se apresenta como “possibilidades para o

agir humano” (LESSA, 1996, p. 97). Trata-se de um horizonte histórico no qual o agir teleológico do homem se desdobrará em inúmeras possibilidades. O fenômeno se configura então como um recorte no processo histórico por meio do qual a essência, na interação com o mesmo, gera o desenvolvimento do ser social. Ou seja, “a essência tem que trespassar em fenômeno, ou não haveria história” (LUKÁCS, 2012, p. 365) e a síntese dessa interação gera, segundo Lukács, a reprodução social. E através dessa interação essência – fenômeno é que Lessa (1996) percebe a postura crítica do mesmo frente a metafísica tradicional.

Em sentido ontológico rigoroso, o fenômeno não é a forma da essência, assim como esta última não é simplesmente seu conteúdo. Quaisquer desses complexos são, no plano, ontológico, por sua natureza, a forma do próprio conteúdo e, conseqüentemente, a sua ligação é aquela de duas relações forma-conteúdo homogêneas (LUKÁCS, 2012, p. 365).

Assim, para Lukács há clara delimitação entre os dois conceitos ontológicos discutidos, sendo a diferença fundamental o aspecto temporal. A essência contém em si o tempo; ela é aquilo que perpassa o processo histórico e ganha continuidade. O fenomênico por outro lado é um instante da materialidade da essência, podendo ser comparado metaforicamente a uma fotografia da essência. Ou seja, conforme Lessa, “a distinção entre as determinações fenomênicas e as essenciais é dada pela peculiar relação de cada uma delas com a totalidade do processo em questão” (LESSA, 1996, p. 99).

A essência, portanto, perde o seu caráter rigidamente a-histórico. Ela não é anterior ao mundo dos homens, não é o locus exclusivo da necessidade nem da universalidade, ela não exhibe um estatuto ontológico superior ao da esfera fenomênica. Como portadora dos elementos de continuidade que fundam a unidade última dos processos, a essência apenas pode existir em indissolúvel articulação ontológica com os momentos particulares dos processos dos quais é a essência (LESSA, 1996, p. 99).

Essa relação essência x fenômeno também se desdobra em uma relação com conceitos ontológicos como generalidade e singularidade (que abordaremos melhor posteriormente), de modo que nessa dialética se perceba um movimento da predominância da generalidade, na essência, para a singularidade no fenômeno.

3.2. RESISTÊNCIA, CONSENTIMENTO ATIVO E PASSIVO COMO CATEGORIAS ONTOLÓGICAS DE REAÇÃO

Após explicitarmos nossa posição na problemática envolvendo a ontologia e o materialismo histórico, abordarmos certos conceitos ontológicos essenciais e apresentado a proposta lukacsiana de ontologia como retorno à Marx, intentamos aqui demonstrar como as categorias de reação – resistência, consentimento ativo e passivo – são, a priori, categorias ontológicas que nos auxiliam, nessa relação dialética essência x fenômeno, a entender os modos de reação da classe trabalhadora frente ao capital e, em particular neste trabalho, aos modos como os professores reagem às novas reformas gerenciais da educação.

Primeiramente, entendemos ser necessário estipular como um dos elementos centrais na análise que elaboramos no presente momento o trabalho, pois como Lukács (2010) afirma, ele é o elemento ontológico fundante do ser social.

Este, como Marx demonstrou, é um pôr teleológico conscientemente realizado, que, quando parte de fatos corretamente reconhecidos no sentido prático e os avalia corretamente, é capaz de trazer à vida processos causais, de modificar processos, objetos etc. do ser que normalmente só funcionam espontaneamente, e transformar entes em objetividades que sequer existiam antes do trabalho [...]. Portanto, o trabalho introduz no ser a unitária inter-relação, dualisticamente fundada, entre teleologia e causalidade; antes de seu surgimento havia na natureza apenas processos causais (LUKÁCS, 2010, p. 44).

Em convergência a isso, percebemos que Engels (1999) afirma que é através do trabalho que o homem se diferencia dos demais animais, dado que é o único capaz de atuar de maneira intencional sobre a natureza e transformá-la de acordo com sua vontade. O ser humano é, ao mesmo tempo, um ser pertencente ao meio natural e um ser social (LUKÁCS, 2010), não de maneira antagônica, mas sim dialética. Uma relação entre duas naturezas marcadas pela mútua influência, onde o desenvolvimento de um lado atua diretamente no outro e nessa relação “o devir humano traz consigo um recuo das barreiras naturais” (LUKÁCS, 2010, p. 42). E essa relação homem x natureza marca a necessidade do homem em diminuir as limitações impostas pela mesma, moldando-a sob seu interesse e conquistando um grau maior de liberdade, dado que o mundo externo passa a impor menos limites sobre si mesmo. Conforme Engels (*apud*

LUKÁCS, 2010, p. 53) “a liberdade não está na independência sonhada com relação às leis naturais, mas no reconhecimento dessas leis e na possibilidade, assim oferecida, de fazê-las agir de modo planejado para determinados fins”.

Dessa forma podemos entender a relação entre o homem e o mundo externo (natureza – sociedade) marcado pela relação entre necessidade e práxis, gerando um processo teleológico no mundo. A necessidade move a práxis do homem para modificar sua relação com o meio externo, que se configura a princípio na forma de um pôr teleológico. O trabalho se torna, portanto, um processo modificador da realidade (LUKÁCS, 2010). Assim, não entendemos a práxis, do ponto de vista ontológico, como algo meramente subjetivo, onde a necessidade surge a priori no interior do sujeito, transforma-se em um pôr teleológico e gera ação. Mas sim entendemos que a necessidade surge da relação homem – meio, no qual estímulos externos exigem deste uma reação, fruto da necessidade e que, portanto, vai se materializar em trabalho, ou seja, na ação do homem sobre a natureza.

Mas mesmo que apenas encaremos abstratamente, como aqui, o mero fato de que toda práxis tem como base um pôr teleológico, é preciso ficar claro, para nós, que todo pôr teleológico deve ter como pressuposto e consequência o surgimento da dualidade sujeito-objeto, que só é possível como ser, coexistindo (LUKÁCS, 2010, p. 80).

Dessa forma, sob o ponto de vista ontológico, Lukács entende que o trabalho consiste de algumas características. Primeiro é necessário que haja uma separação entre o sujeito e o objeto do trabalho. O homem trabalha atuando sobre o outro – um algo externo – e moldando-o sob sua vontade, que por sua vez nasce no interior do homem sob a forma de pôr teleológico. Entre a vontade e a práxis, há inúmeras possibilidades de ação dentre as quais o sujeito escolherá o caminho que mais lhe parecer adequado, escolha essa que se dá através do domínio de conhecimentos específicos para tal ato. Nesse sentido, partindo de Lukács, Duayer, Ecurra e Siqueira (2013) apontam que o trabalho, para o pensador húngaro, é essencialmente um ato de liberdade e que a “separação sujeito-objeto, consciência, conhecimento, alternativa, valor e liberdade, são categorias inerentes ao trabalho e ao ser social” (DUAYER, ESCURRA, SIQUEIRA, 2013, p. 20).

Mas é importante frisarmos que Lukács, assim como Marx, também percebe que ao modificar o meio através do trabalho, o homem também é modificado. Isso indica a “gênese da transcendência do ser humano a partir do distanciamento da natureza presente já nos atos mais elementares do trabalho, implicando, entre outros aspectos, o controle dos afetos e a emergência da auto realização de si.” (DUAYER, ESCURRA, SIQUEIRA, 2013, p. 22). Após o trabalho realizado nem a natureza, nem o homem são os mesmos. O meio externo está modificado pelo sujeito, transformado em produto; o homem vê em si o seu desenvolvimento interno aflorar ou, como Marx chama, as barreiras naturais recuarem. E nesse sentido,

O contínuo recuo das barreiras naturais no desenvolvimento humano ocorre no gênero humano de modo peculiar e é um traço determinante na realização da sociabilidade; não existe paralelo no reino animal, nada há que se aproxime deste processo. Este procedimento que talha a generidade humana ocorre num duplo processo de causalidade e teleologia, cuja origem fora introduzida pela primeira práxis, isto é, o trabalho. Só a partir do momento em que o homem trabalha é que ele se torna realmente homem. Embora o processo natural que tenha potencializado a possibilidade de execução do trabalho fora causal, o resultado disso gerou a possibilidade do homem de executar atividades agora teleológicas, modificando o rumo do próprio gênero humano através de cada ente (REZENDE, 2015, p. 132).

Homem e meio (seja ele natural ou social) estão em constante interação e é dessa interação, mediada pelo pôr teleológico, que interfere tanto no meio natural quanto em outros indivíduos, que surge o ser social, nitidamente diferente do ser natural, dado que o primeiro age sobre o meio e resiste a ele, não apenas sendo submetido aos fatores externos.

Enquanto ser biológico, o ser humano é um produto da evolução natural. Com sua autorrealização, que, naturalmente, também nele mesmo pode significar um retrocesso dos limites naturais, mas nunca o desaparecimento, a plena superação desses limites, o ser humano ingressa num novo ser e por ele mesmo fundado: o ser social (LUKÁCS, 2012, p. 102).

O ser social se difere do ser natural, portanto, dado que não se vê a mercê das causalidades impostas pela natureza. Nesse sentido, entendemos o trabalho como essencialmente um ato de resistência, dado que é através dele que o ser passa a interagir com o meio externo e imprimir sua vontade na natureza. Se Sanches-Vasquez

(2010) havia dito que a alienação da essência humana antecede o capitalismo e que se dá por meio dos limites impostos pela natureza, é por meio do trabalho que o homem inicia seu caminho de resgate da liberdade. Assim, precisamos entender que o ser social está em constante interação com o mundo, sofrendo inúmeras influências as quais exigem por parte dele respostas para elas; respostas essas que a sua consciência e a sua liberdade o guiarão para que possa criar o caminho desejado. Diferentemente do ser natural que só existe, o ser natural vive e, como tal, atua sobre o mundo, em um sentido que vai da necessidade à sua satisfação.

Na dinâmica entre necessidade humana e satisfação, interpõe-se o trabalho, que em si tem como essência a posição de finalidade. Para que a finalidade se realize, a consciência tem de tomar decisões que incidem sobre o ser-em-se de tudo o que se relaciona com o trabalho, sendo preciso reconhecer determinadas propriedades do objeto e do instrumento escolhidos, através da observação e da experiência, que os tornam adequados ou inadequados para a finalidade planejada. Tais decisões remetem à categoria da alternativa, que para Lukács, constitui a nova categoria decisiva do ser social e que em si contém a gênese ontológica da liberdade e do valor (DUAYER, ESCURRA, SIQUEIRA, 2013, p. 22).

Entre a necessidade e a realização está a alternativa. É nesse momento que o sujeito utiliza de sua subjetividade e cognição para decidir o melhor percurso transformando a necessidade em pôr teleológico, embora, conforme Lukács (2010) aponta, o homem não possui tanto domínio sobre suas escolhas em primeiro momento. Nesse sentido percebemos uma relação estreita entre alternativa e pôr dado que a primeira se configura no meio através do qual a necessidade é convertida em vontade, em uma intenção que impele o sujeito para a práxis. Assim, podemos entender uma ordem entre esses elementos da seguinte forma: necessidade – alternativa – pôr teleológico – práxis – satisfação. É no âmbito da consciência que o sujeito utilizará de sua bagagem cognitiva acumulada para determinar ações e transformar isso em um pôr que o mobilizará para a ação.

Chegamos, então, em um momento importante em nossa análise. Entendemos até então que o mundo externo impõe situações ao sujeito que requerem respostas. Conforme dito anteriormente, não entendemos a necessidade, ontologicamente falando, de uma maneira estritamente idealista e subjetiva, gerada no

âmbito do ser, mas como resultado da relação entre homem e meio. Essa relação impõe situações que levam o homem a buscar meios de resolver de modo a atingir a satisfação de uma necessidade dada. Originalmente, essa relação era dada majoritariamente entre o homem e o meio natural, mas com essa passagem de ser natural para ser social, o homem se vê também diante da relação com outros homens, por isso preferimos utilizar apenas a palavra meio em detrimento do acompanhamento dos termos “natural” e “social” para esses casos.

Assim, defendemos aqui um dos pontos centrais deste trabalho: a de que as reações (resistência, consentimento ativo e consentimento passivo), enquanto categorias, possuem sua gênese ontológica no âmbito da alternativa. Isso porque entendemos ser perfeitamente possível enquadrar as diferentes alternativas que se apresentam ao homem em três categorias básicas – alternativas de resistência, de consentimento ativo e de consentimento passivo – as quais estarão atreladas a ações correspondentes. Em outras palavras, se uma situação A se apresenta a um sujeito, para resolvê-la e alcançar sua satisfação ele se disporá de inúmeras alternativas dentre as quais conscientemente escolherá. O que defendemos aqui é que essas alternativas se apresentam básica e ontologicamente como alternativas de resistência, alternativas de consentimento ativo ou de consentimento passivo. Se a situação A lhe impõe uma necessidade com a qual ele não concorde, ele poderá utilizar de uma alternativa de resistência. Sua práxis então se torna uma forma de oposição ao que meio externo lhe impõe. Dissemos anteriormente que o trabalho surgiu como forma de o homem resistir às barreiras naturais que a natureza lhe impunha. Se a situação lhe parece favorável, provavelmente o homem irá dispor de alternativas de concordância com o meio. Ou seja, dada uma necessidade, o homem buscará a satisfação de forma harmoniosa com as condições que se apresentam. Mas seria muito pobre se ficássemos detidos apenas na dicotomia resistência x consentimento e não entendermos que há um meio termo entre os dois que é o do consentimento passivo, quando práxis se dá por uma discordância entre vontade e finalidade. O sujeito não se sente bem diante de determinada situação, mas ao mesmo tempo o pôr teleológico não materializa uma práxis de resistência, busca-se um caminho de harmonia onde a vontade tende para um lado e a ação para o outro, o que gera uma distorção na práxis devido a uma relação não harmoniosa entre intenção e ação. Na história, podemos dizer que essa categoria

se materializou fenomenicamente na forma da submissão do escravo ao seu senhor, do camponês que aceitava os discursos da igreja a respeito da sua posição no mundo e, mais atualmente, no fenômeno da resiliência, que falaremos mais adiante.

Dessa forma, para dar sustentação ao que argumentamos anteriormente, sobre a possibilidade de encarar as reações como categorias ontológicas, recorreremos ao conceito de generidade. Nos seres orgânicos há o que Marx chama de generidade muda, dado que a relação estabelecida entre esses seres e o meio é totalmente causal, o que por consequência significa que “todo o organismo se reproduzirá genericamente, e todos os exemplares do gênero guardam em si o gênero total, pois sua comunicação gera um campo de ação totalmente limitado à ordem e a sua reprodução biológica” (REZENDE, 2015, p. 133). Não que todos exemplares de uma determinada espécie sejam exatamente iguais, conforme Lukács mesmo argumenta citando Leibniz, ao dizer que uma folha de árvore possui particularidades que a torna única em relação às demais existentes na natureza, mas ainda assim essa singularidade (dado que individualidade só vai surgir de fato no ser social) é causal, consequência do meio externo e não da ação daquele ser. O ser orgânico é, portanto, meramente passivo diante da natureza.

No ser humano, ao contrário, a sua relação com o seu gênero é mediada pela práxis, caracterizando assim o que Marx chama de generidade não-mais-muda. Ao contrário do animal, ele não é passivo frente ao meio, mas relaciona-se de maneira ativa e intencional, transformando a natureza através do seu trabalho e sendo, conseqüentemente, transformado por ele. Na generidade não-mais-muda surge finalmente a individualidade, porque enquanto nos seres orgânicos o que os distingue seja a singularidade – aspectos causais que os diferenciam dentro do seu gênero – no ser humano além da singularidade vemos também o surgimento da individualidade. “A singularidade é uma categoria fundamental de todo ser, tal como a universalidade; não existe ser que não tenha sua singularidade como existência única em relação ao seu gênero. No entanto, essa tendência paulatina de transformação do singular em indivíduo só pode ocorrer no gênero humano” (REZENDE, 2015, p. 133). Percebemos, portanto, que é o caráter teleológico da existência humana que confere a ela a possibilidade de ir da singularidade à individualidade. “O processo de individualidade

é, assim, um conjunto de pores teleológicos da práxis, com todas suas circunstâncias e variáveis, mas que não tem em absoluto um caráter de processo teleológico” (REZENDE, 2015, p. 134). Podemos, portanto, entender a formação da individualidade no ser humano como resultante das diversas ações e reações que ele se utiliza ao longo de sua existência em relação ao meio, que vão moldando seu ser e dando caráter individual à sua existência. Para Lukács, o percurso de vida de um indivíduo é marcado pelas inúmeras decisões que ele faz ao longo de sua vida e são elas que conseqüentemente molda a sua personalidade.

A individualidade como sistema próprio, socialmente determinado, de reagir às alternativas que a vida apresenta (a vida cotidiana), caracteriza hoje praticamente todos os seres humanos da sociedade e é, em termos ontológicos objetivos, um produto do desenvolvimento milenar da sociedade para uma sociabilidade tendencialmente omnilateral, é óbvio que também no processo de reprodução dos exemplares singulares do gênero (LUKÁCS, 2010, p. 95).

Partindo de Lukács, podemos dizer que quanto mais desenvolvida é a relação entre estrutura e superestrutura de uma sociedade, maior o número de alternativas de reações que os indivíduos disporão.

O predomínio da sociabilidade nos processos de reprodução significa, porém, uma diferenciação e pluralidade socioespontânea nas atividades práticas dos seres humanos. Quando o desenvolvimento desse processo social de reprodução tem como resultado a introdução, por exemplo, de regulações jurídicas que permitem ou proíbem tipos de práxis, surge “por si” uma ampla diferenciação dos homens envolvidos: eles podem respeitar ou rejeitar essa regra, submeter-se a ela de modo convicto ou acrítico, podem cumprir aparentemente as prescrições, mas tentar fraudá-las quando se trata de seus próprios interesses, podem abertamente agir contra elas – com diversos meios – etc (LUKÁCS, 2010, p. 90-91).

Percebemos, portanto, já implícito em Lukács a possibilidade de categorizar as reações de maneira ontológica, dado que para o pensador o processo de individuação do homem está necessariamente atrelado às diversas formas como ele reage – e age – nas relações sociais as quais ele está inserido. E quanto mais desenvolvida é a sociedade maiores são as opções de ação. Porém aqui fazemos a nossa observação: essencial e ontologicamente podemos dizer que as reações são categorizadas em três tipos, já comentados anteriormente. O que irá variar são as formas fenomênicas pelas quais essas categorias se materializam em determinado

contexto sócio-histórico. E, lembrando o que foi dito em capítulo anterior, não nos baseamos em conceitos puramente subjetivos para categorizar tais reações, mas sim utilizamos a ideia de práxis para analisar tais atitudes. Consideramos importante destacar isso, dado que o que transpassa a história são as formas ontológicas de reação. Não faz sentido, por exemplo, falarmos em boicote realizados por escravos no Brasil colonial, ao contrário que na sociedade contemporânea é perfeitamente compreensível entender tal prática como fenômeno que reflete determinada categoria ontológica de reação.

E se as reações estão no âmago da formação da individualidade do homem, percebemos uma certa pedagogia do capital, essencial para a sua manutenção e reprodução da força de trabalho. As ideologias burguesas que permeiam a sociedade civil (fazendo aqui uma aproximação com Gramsci) direcionam as pessoas a escolherem determinadas atitudes em suas reações frente aos acontecimentos da vida. Nesse sentido percebemos como a ideologia possui um caráter fundamental na formação para a individualização que o capital requer da classe trabalhadora. Isso porque conforme Lukács afirma as decisões frente as alternativas sociais não se conformam somente às decisões pessoais de cada um, pois cada indivíduo não é alguém separado do meio social e, portanto, é em conjunto e numa relação social, que as decisões são tomadas.

Essa grande multiplicidade de reações, muitas vezes às mesmas novas tarefas postas pelo movimento social [...], não significa, porém, que o impulso dominante desse desenvolvimento sempre estivesse sido produzido por iniciativas individuais. Ao contrário, a história mostra que tanto a crescente diferenciação dos problemas socialmente solúveis quanto sua maneira, seu conteúdo, sua forma etc., em última análise são sempre postos na ordem do dia pelo desenvolvimento da sociedade como um todo (LUKÁCS, 2010, p. 91-92).

Assim, para Lukács, o homem é em sua essência um ser que reage ao meio e dessa relação reação-meio que o homem atua teleologicamente sobre o mundo externo, modificando-o, sendo modificado pelo seu trabalho, produzindo história e sua individualidade.

A individualidade como sistema próprio, socialmente determinado, de reagir às alternativas que a vida apresenta (a vida cotidiana), caracteriza

hoje praticamente todos os seres humanos da sociedade e é, em termos ontológicos objetivos, um produto do desenvolvimento milenar da sociedade para uma sociabilidade tendencialmente omnilateral, é óbvio que também no processo de reprodução dos exemplares singulares do gênero (LUKÁCS, 2010, p. 95).

Toda ação (e reação) é movida também por um elemento de valor, ou valoração. “Em cada pôr teleológico está contida uma valoração” (LUKÁCS, 2010, p. 95). É o valor que determina o curso de ação escolhido pelo indivíduo. Se diante de determinada situação, um indivíduo vai resistir, consentir ou se resignar serão os valores que cada alternativa apresenta para ele que o influenciarão na escolha do caminho a ser tomado. E é preciso ter em mente que essa valoração é altamente influenciada pela visão de mundo (ideologia) que cada sujeito possui. Assim, quando analisamos neste trabalho as reações docentes frente às reformas gerenciais da educação, temos que entender que a ideologia gerencialista tem um papel de gerar valor às alternativas de consentimento, tanto passivo quanto ativo. E talvez seja esse o principal papel da ideologia, ontologicamente falando, no processo de formação da individualidade: gerar valor à determinadas escolhas de modo que a “pedagogia do capital” para a formação de uma classe trabalhadora submissa se perpetue. Isso porque, para Lukács (2012), a falsidade não é elemento suficiente para tornar-se um discurso em ideologia. Apenas quando esse discurso se torna um veículo de mediação/combate/superação dos conflitos de classe é que ele pode ser considerado de fato uma ideologia. Dessa forma, podemos entender que uma das funções da ideologia é atuar na valoração de determinadas escolhas de modo a manter o *status quo*, como também na ordenação dessas ideias para que os indivíduos compreendam a necessidade de determinadas decisões para a manutenção do “bem estar comum”.

A execução constante e correta do trabalho produz conflitos continuados, até diários, hora a hora, e o modo de sua decisão muitas vezes pode conter, direta ou indiretamente, questões vitais para a respectiva sociedade. Por isso, a ideologia – em última análise – tem de ordenar essas decisões isoladas em um contexto de vida geral dos seres humanos e esforçar-se por esclarecer ao indivíduo como é indispensável para a sua própria existência avaliar as decisões segundo os interesses coletivos da sociedade (LUKÁCS, 2010, p. 47).

Quando pegamos o exemplo do gerencialismo, enquanto ideologia, percebemos que enquanto discurso ele cria toda uma valorização em torno do discurso

de empreendedorismo, de uma suposta necessidade de “desburocratizar” as instituições públicas dando a elas um caráter empresarial etc. Assim, o capital busca, através desta ideologia, captar o consentimento da classe trabalhadora que irá acionar mecanismos de reações mais favoráveis à reforma, dado que as alternativas de consentimento adquiriram maior valor para tais indivíduos.

Dessa forma, para Lukács a luta de classes, enquanto motor da história, não pode ser compreendida plenamente sem levar em consideração “o complexo de decisões do qual surge a individualidade humana como superação da mera singularidade” (LUKÁCS, 2010, p. 98). Isso porque se formos abstrair a luta de classes como um vetor, que pode ir tanto no sentido Burguesia (em benefício da mesma) ou da classe trabalhadora, percebemos que esse vetor indicará um complexo resultante de inúmeros conjuntos de valor que determinarão todo um conjunto de reações no seio da classe trabalhadora, o que nos faz retomar o parágrafo anterior quando comentamos da importância da ideologia para a ontologia lukacsiana.

A realidade, tão fundamental para nossa questão, da luta de classes traz consigo necessariamente que, para o ser autêntico de cada um dos momentos nesse processo, é, em alta medida caracterizadora a quantidade de negações (sua direção para frente ou para trás, qual força, qual qualidade etc.) que contém cada um dos momentos como componente da respectiva decisão realmente tomada. E isso tem como consequência necessária que cada um desses momentos não apenas apresenta em si uma síntese muito complicada, como também deve ser valorado socialmente, tanto como presente quanto como passado sob os mais diferentes modos (LUKÁCS, 2010, p. 104).

Ou seja, de um ponto de vista ontológico, a luta de classes introduz a problemática da oposição de interesses entre duas classes antagônicas: burguesia e proletariado e nesse sentido, se tomarmos a generidade-não-mais-muda como conjunto da sociedade, entenderemos que a luta de classes introduz valorações sobre as ações (e aqui o principal agente é a ideologia) de modo a se construir um conjunto de ações e reações que sejam favoráveis a determinado grupo. No caso da burguesia, ela irá difundir ideologias na sociedade civil que construam nas pessoas todo um *modus operandi* que as estimule a tomar decisões favoráveis à manutenção da ordem capitalista e afim com os interesses da burguesia para a época em questão.

O surgimento das classes (dos antagonismos de classe) introduz, pois, nas bases ontológicas da vida dos homens que motivam as ações, o novo elemento da oposição de interesses, que vem abertamente à tona. Com isso, torna-se um objeto social de valorações necessariamente opostas, que determinam os processos de reprodução dos homens singulares, correspondentemente, de modos opostos. Aqui, naturalmente, é impossível entrar nos detalhes históricos. É preciso ficar claro, porém, que em tais casos as afirmações e negações do sistema dominante exibem precisamente, dos dois lados, gradações significativas, da simples adaptação até a rebelião. Aberta, da nostalgia de um passado que ainda não conhecia esses conflitos, até a de um futuro que não mais o conhecerá etc. Elas constituem suas determinações do ser social, lutando entre si. Aquilo que, portanto, nós observamos em tais casos, do lado social objetivo, como genericidade existente, aparece, assim, na prática imediata, como o resultado de forças nessas lutas, em que sua explicitação unilateral, seus antagonismos reais incorporam ontologicamente a essência objetiva da genericidade ainda mais profunda e completamente do que o simples desfecho efetivo das lutas (LUKÁCS, 2010, p. 109).

Nesse sentido, a luta de classes e o conjunto de decisões que incorporam o ser social se tornam combustíveis para colocar a história em movimento. Assim, é preciso esclarecer que não analisamos tais reações como elementos isolados no tempo, nos atentando apenas à forma como aparecem dentro da genericidade de um momento específico, mas como um elemento que está inserido no fluxo da história. Não é possível entendermos o presente, sem a análise do passado. Da mesma forma, para se compreender o conjunto de decisões que permeiam o ser social de determinado período é preciso entender isso dentro de um contexto sócio histórico, pois assim será possível analisarmos mais claramente a relação essência – fenômeno dentro do objeto de estudo, não correndo risco de tomar o último como a realidade em si.

O desenvolvimento econômico transforma toda uma população de trabalhadores rurais e artesãos em trabalhadores operários, criando o que Marx chama de classe para o capital, mas que ainda não é uma classe para si.

Só na luta, cuja gênese imediata não pode ser compreendida sem decisões alternativas sempre operantes de indivíduos humanos, surge aquilo que Marx chama, com acerto, de “classe para si mesma”. Só a partir daí é possível uma luta que chegue a se desenvolver plenamente, uma luta política. Se acrescentarmos o momento – muito importante para o nosso problema atual – da consciência da ação adequada indispensável para tal práxis que segundo Lenin, “só pode ser trazida ao trabalhador ‘de fora’, isto é, fora da luta econômica, fora da esfera das relações entre operários

e padrões”, vemos de um lado, que cada decisão alternativa de cada trabalhador tornado individualidade pressupõe como base um determinado estágio do desenvolvimento do ser social, e, por outro lado e ao mesmo tempo, é impossível que a práxis coletiva assim originada (síntese prática de muitas decisões alternativas pessoais imediatas) possa ser mera consequência mecânico-causal imediata do desenvolvimento (econômico) social objetivo. Pelo contrário, ela pressupõe a decisão alternativa individual e, portanto, diferente, de muitos indivíduos (LUKÁCS, 2010, p. 98).

Assim, se o capitalismo cria todo um complexo social que oferece aos indivíduos apenas decisões que o mantenham inseridos no processo de dominação da luta de classes, faz-se necessária a construção de uma classe para si, ou seja uma classe trabalhadora que não tenha mais a face do capitalismo, mas que contenha os mecanismos necessários para a luta por sua emancipação. Isso requer reações alternativas (resistência) àquelas apresentadas pela sociedade capitalista. E nesse ponto percebemos a pertinência de traçar uma aproximação com a teoria gramsciana, dado que cabe aos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora a criação de todo um conjunto de conhecimentos que propiciarão ao proletariado traçar a práxis revolucionária, que será constituída por uma série de decisões que formarão uma individualidade para o capital, mas sim para a superação da luta de classes. Além desse caráter alternativo que a resistência da classe trabalhadora deve imprimir às formas de reação que visem construir um caminho para a emancipação do proletariado, é importante também realçarmos o aspecto social ou coletivo que essas reações devem tomar, pois de um ponto de vista da luta de classes, uma reação interiorizada no indivíduo não possui materialidade suficiente para alterar a realidade, somente quando se convergem diversas reações é que essas reações passam a ter algum valor social.

Uma decisão solitária que permanece no eu não apenas não tem nenhuma realidade social como nenhuma realidade pessoal. Isso porque nenhum homem pode ter uma certeza a priori sobre se sua decisão pode ser uma realidade, pelo menos até a tentativa de sua realização, ou é apenas uma ideia fugaz, que nem mesmo é realmente característica de seu sujeito. Mesmo o mais profundo sentimento interior só pode demonstrar sua autenticidade ao converter-se de algum modo em feitos, e estes só são possíveis na convivência com outros seres humanos (ou seja, socialmente) (LUKÁCS, 2010, p. 106).

Assim, percebemos a importância da ontologia para a análise das reações, dado que é possível traçar uma origem na essência, como isso também nos auxilia a evitar o equívoco de tomar o fenômeno como realidade em si. As reações que os indivíduos realizam ao longo da vida contribuem para o seu processo de individualização, de modo que é possível perceber aí um caráter formativo nas mesmas: quanto mais reagimos de uma forma, mais isso vai moldando a nossa individualidade e favorecendo a nossa práxis para determinado caminho. Dessa forma, tanto o consentimento ativo quanto o passivo são integrantes de um processo formador do capital para a classe trabalhadora. O primeiro visa conquistar a subjetividade do trabalhador (CF. ALVES, 2012), ou seja, estimulá-lo a tomar decisões afins aos caminhos propostos pela burguesia para a classe trabalhadora. Se tomarmos nosso objeto de estudo como exemplo, o consentimento ativo representa a parcela dos professores que concordam com a reforma gerencial do ensino na Rede Estadual do Rio de Janeiro. Em outras palavras, a reação escolhida por tais professores foi a de consentir com tais mudanças. Nisso vem a importância de olharmos esse ato não como algo isolado no tempo, mas como algo que tem correlação com um processo histórico desse indivíduo. Ou seja, se ele escolheu consentir é provável que em seu processo de individualização este mesmo indivíduo já tenha tomado decisões que vão de acordo com a ideologia dominante em momentos passados. Aí está o caráter formativo da ideologia: de moldar a subjetividade do trabalhador para que este entenda como favorável as decisões que ele tomar, mesmo que num contexto de luta de classes isso seja claramente prejudicial para ele. Entramos, assim, numa ideia de ideologia como visão de mundo, conforme apontava Gramsci, de modo que o indivíduo ao ver o mundo de determinada forma, passa a aceitar um conjunto de decisões que estão “incluídas nesse pacote”.

A ideologia constitui-se, portanto, de uma dialética entre a ideia, difundida na forma de discurso, e sua materialização na práxis dos indivíduos. Assim, ela tem seu momento enquanto ideia que visa “modificar a opinião média de uma determinada sociedade [...] introduzindo novos lugares comuns” (GRAMSCI, 2004, p.81). Nesse instante sua importância está em criar valorações às alternativas de ações que vão ao encontro dos interesses da burguesia, o que gera, em um segundo momento,

a materialização da ideologia em ações da classe trabalhadora que ajudam a manter o *status quo* da sociedade capitalista.

Conforme dissemos em momento anterior, o homem está sempre diante de situações externas que lhe exigem tomada de decisões. Assim é o seu relacionamento com o mundo. Expusemos aqui que basicamente as tomadas de decisão se enquadram em três tipos: consentimento ativo, passivo ou resistência. O próprio trabalho surge como resistência do homem à natureza. A sua humanidade se desenvolve quando ele consegue resistir às barreiras que a natureza lhe impõe e conseqüentemente agir sobre ela, um exemplo de valoração da alternativa de resistência. Se nossos ancestrais tivessem escolhido apenas se acomodar diante das dificuldades, a humanidade possivelmente teria perecido ou seu progresso teria demorado um tanto mais e como no materialismo histórico dialético não se trabalhe com nada que vá além dos fenômenos materiais, passíveis de serem estudados, a individualidade humana pode ser entendida (LUKÁCS, 2012) como a soma das diversas decisões que vão sendo feitas pelo indivíduo ao longo da vida. São os traços de individualidade, conforme Lukács, que podem ser tanto naturais como cor dos olhos, cabelos entre outros traços característicos que farão com que qualquer pessoa nos reconheça em meio a multidão; como também sociais. E no âmbito social a individualidade se manifesta basicamente como as nossas escolhas de ações, que vão formando nossa personalidade. Assim como a história é contínua, formada por fatos que entrelaçados onde um dá encadeamento ao outro, também são as pessoas; de modo que não é possível entender a segunda guerra mundial sem correlacioná-la com primeira, como também com inúmeros fatores que aconteceram entre uma e outra. Da mesma forma não há como compreender um determinado indivíduo no presente sem o correlacionar com os inúmeros “eus” de seu passado, fenômeno que tanto a psicologia quanto a psicanálise se debruçam e explicam muito bem. Exemplificando: um professor que tenha uma postura de resistência frente aos novos modelos de gestão da escola o é assim devido a todo um histórico seu de atitudes que a levaram a ser mais questionador, menos tolerante com as injustiças etc. Não há um “eu” a priori do nascimento, mas ele se constrói ao longo da vida diante das inúmeras experiências vividas e pela forma como lidamos com ela. Também não podemos cair na armadilha de acreditar que o homem seja puramente um ser social. Marx era enfático ao dizer que

o recuo das barreiras naturais não implica o seu desaparecimento, dado que ela nunca desaparecerá, o homem sempre será um ser natural, assim como também é social. Assim, podemos entender o homem como possuidor de características causais (determinadas geneticamente, por exemplo), como também sociais. Lukács exemplifica isso bem ao dizer que:

[...]na falta de um Napoleão Bonaparte, a necessidade social teria transformado outro general (talvez Moreau) em ditador. Mas pode-se duvidar, justificadamente, de que ele possuísse as capacidades “casuais” que transformaram Bonaparte naquela figura histórica cuja influência foi sentida por todo século XIX (LUKÁCS, 2012, p. 119).

A abordagem dessa questão se dá para chegarmos até ao conceito de práxis, que contribui para a compreensão das categorias ontológicas de reação. Analisando minuciosamente este conceito em Marx não somente compreendemos ele com a unidade entre prática e ideia (ou seja, uma práxis materialista em oposição ao idealismo hegeliano de sua época) como podemos ir além e dividir a ideia em dois momentos: reflexão e conhecimento. Essa relação “conhecimento – reflexão – ação” é o cerne da práxis marxiana, conforme Lukács relembra. Toda ação sobre o mundo é, de certa forma, teleológica. Agimos, pois somos motivados por alguma intencionalidade, a qual por sua vez é decidida a priori devido a um processo mental que envolve os conhecimentos do indivíduo e a valoração dos fatos por ele que o levarão a tomada de decisão da melhor ação a tomar. Esse é o cerne do trabalho, pois um por teleológico, é precedido por uma tomada de reflexões e decisões. Dessa forma, cremos ser pertinente afirmar que toda práxis é, também, uma forma de reação ao mundo externo. E para pensarmos as reações em plano não somente ontológico como fenomenológico também se faz necessário entender a dialética entre reação e ação que constituirá a práxis.

Um exemplo pode ser dado para facilitar a explicitação do que fora dito no parágrafo anterior: O homem diante da necessidade do meio externo (natureza) precisa criar um abrigo para se proteger das intempéries do ambiente como também dos perigos que possam surgir. Para isso ele vai ativar uma série de conhecimentos prévios que vão desde o manejo dos materiais necessários até os fundamentos teóricos para se erguer uma casa. Em posse desse conhecimento ele refletirá sobre as melhores

formas de se construir e finalmente essa relação conhecimento x reflexão se materializará em um por teleológico que terá como fim a casa construída. No mundo moderno, o que descrevemos anteriormente é a base conceitual para se discutir profissionalismo (cf.: BRAVERMAN, 1987; BALL, 2005), ou seja, o trabalho é indissociável de seu caráter reflexivo. Porém, não nos intentamos em entender a práxis apenas enquanto labor, mas entendemos que Marx entendia a práxis como a forma de o indivíduo lidar com o mundo em todos os âmbitos de sua sociabilidade. Para ele, o ser, enquanto na generidade, não mais muda, está em constante mediação entre ele e a realidade. Conforme aponta Lukács,

Aqui se mostra um novo traço essencial da generidade-não-mais-muda frente àquela muda. Esta última está fundada biologicamente, por isso age imediatamente, sem necessidade de uma consciência mediadora. A generidade humana supera desde o início essa imediatidade, por isso necessita sempre de atos mediadores conscientes, para em geral poder funcionar (LUKÁCS, 2012, p. 115).

Assim, objetivamos explicitar aqui que toda práxis é também uma forma de reação. Quando nos debruçamos nesta pesquisa sobre as reações docentes estamos também estudando como esses profissionais elaboram suas práxis frente as novas reformas gerenciais que vêm acontecendo e mudando a forma como o trabalho docente é realizado.

Isso nos leva a refletir que na sociedade capitalista toda práxis individual é, a priori, uma práxis em prol do capitalismo. Isso porque de um lado há a ideologia desempenhando uma “função ordenadora da sociedade” (SHRIOMA; TURMINA, 2014, p. 166) através de uma série de discursos que mobilizam as ações dos indivíduos (FAIRCLOUGH, 2001), levando-os a tomada de decisões que não visam romper com a classe dominante. Consentimento passivo e ativo seriam, portanto, reações favoráveis à burguesia, dado que não contribuem para a emancipação da classe trabalhadora. A práxis capitalista apresenta a sua unidade na forma da ideologia internalizada pelo indivíduo e sua materialização em ações de consentimento. Aliás, arriscamos a dizer aqui que o consentimento ativo (dentro dos parâmetros ontológicos abordados no presente trabalho ou seja, de concordância) tem sido mais trabalhado pela burguesia após a recomposição burguesa que deu ascensão ao modelo econômico neoliberal (SOUZA, 2016, 2017). Isso porque é bem diferente a situação dos operários de fábrica

no período fordista analisados por Gramsci (2008) da que vivem os trabalhadores na sociedade contemporânea, os quais têm sua subjetividade enquanto assalariados sob constante “captura” pelo capital (ALVES, 2011). No Fordismo a produtividade vinha do modelo de produção em série, não do engajamento do operário. Para Gramsci (2008) o capitalismo tratava os operários como uma espécie de macaco adestrado, onde não importava o que o trabalhador pensava, dado que todos seus processos psicomotores estavam subordinados ao dono da fábrica. Assim era a sociedade naquela época e, portanto, não havia tanta necessidade de uma diferenciação teórica entre as duas formas de consentimento. Para o pensador italiano todo consentimento é consentimento ativo dado que se trata de uma adesão voluntária a uma determinada visão de mundo. Não há como forçar alguém (com exceção de métodos de tortura) a acreditar em algo, mas se convence o indivíduo, que por sua vez adere por escolha própria, o que explica o conceito em Gramsci. Já na sociedade contemporânea, movidos pela ideologia do produtivismo os trabalhadores são incentivados a vestir a camisa da empresa (cf.: ALVES, 2011) o que demonstra um salto significativo entre a forma de consentimento do operário no fordismo para o da sociedade contemporânea. Assim, na luta de classes a práxis promovida pela classe dominante sempre será de consentimento ativo ou passivo. Isso explica porque para Lukács (2010) para se pensar a superação da luta de classes da classe trabalhadora se faz preciso pensar em formas novas de reação a partir da criação de formas novas de alternativa, não mais ligadas à manutenção da dominação, mas direcionadas para a emancipação da classe trabalhadora. Marx, ao contrário de Hegel, Feuerbach e outros idealistas, traz a práxis para o campo da materialidade, pois somente assim é possível pensar uma práxis revolucionária. As ideias por si só não mudam o mundo, é preciso transformá-las em ação.

As reações de resistência, portanto, são aquelas em que a práxis se configura na unidade entre ideias e ações de resistência. Não somente o indivíduo não concorda, como essa posição possui uma materialidade que se apresenta no mundo e objetiva senão transformá-lo ao menos diminuir determinada ação hostil. Por isso que Lukács percebe que em Marx a práxis revolucionária deve ser, necessariamente, coletiva, dado que somente a coletividade é capaz de gerar avanços para a classe trabalhadora frente ao capitalismo. Tomando um exemplo de resistência, o trabalho,

para o homem primitivo, se configurava em resistência na medida em que diante de situações externas que lhe impeliam para determinada necessidade, ele não se acomodava às limitações impostas pela natureza, como agia sobre ela de maneira a resolver esse problema, mas a transformação do mundo natural não foi fruto de um homem só, mas de um coletivo que através de suas múltiplas ações modificou a realidade. Ontologicamente a relação do homem social com seu lado natural pode ser considerada como a primeira forma de resistência do homem na história. Assim como para Marx a essência humana se encontra nas relações sociais e de produção que o homem desenvolve, também a resistência ocorre nesse sentido. Dessa forma, conforme dito em momento anterior não percebemos como pertinente, dentro de uma perspectiva materialista histórico-dialética, a resistência como algo puramente subjetivo, dado que assim se cairia em um idealismo o qual Marx buscou se afastar desde o início. Neste trabalho quando analisamos as resistências docentes analisamos a partir de sua materialidade no objeto de estudo em questão.

O consentimento passivo, por sua vez, se encontra no âmbito da adaptação. O indivíduo em sua relação com o meio se vê constantemente diante de situações que lhe exigem um conjunto de decisões e, conforme apresentaremos adiante neste trabalho, algumas vezes o caminho escolhido é o da passividade. Na história percebemos isso na submissão do escravo ao senhor, na resignação do camponês aos senhores feudais, na aceitação acrítica da classe trabalhadora frente a desumanização dos meios de trabalho que o capitalismo introduz etc. Talvez a forma fenomênica mais atual com a qual o consentimento ativo se apresente na sociedade seja a do conceito de resiliência. Assim, cria-se todo um discurso que busca motivar os indivíduos a se fortalecerem psicologicamente frente aos desafios da vida, desestimulando a classe trabalhadora para a luta de resistência, pois faz com que os indivíduos não percebam a intensificação crescente da precariedade de seus trabalhos como fruto da ganância burguesa, mas como algo inerente a vida e que, portanto, se configura como um desafio que deve ser transpassado para o crescimento individual do mesmo. Não que a resiliência seja algo ruim *per se*, mas há uma diferença enorme entre suportarmos e nos fortalecermos perante fases da vida como a perda de um ente querido e entender que toda forma de exploração no trabalho deva ser lidada com resiliência. Também não estamos afirmando que a resiliência, enquanto dispositivo psicológico, surgiu no

capitalismo, mas que seu uso “glamurizado” e inserido em um contexto de luta de classes sim, conforme podemos observar em toda uma literatura de autoajuda que difunde uma ideologia de resiliência. Assim como também podemos perceber no pilar “aprender a ser”, dentro da pedagogia das competências (tão propagandeada pela UNESCO), que forma o aluno para uma postura resiliente perante os percalços da vida social. O consentimento passivo, similar ao ativo, tem, portanto, a função de docilizar o indivíduo. Difere do segundo, pois enquanto este busca “capturar a subjetividade do trabalhador” (Cf.: ALVES, 2012) em sua integridade, o consentimento passivo induz a uma postura de adaptação. Ou seja, mesmo que ele não concorde com determinada situação, sua opinião não se materializa em uma práxis e muito menos se insere em uma prática coletiva de resistência. E, conforme apontamos anteriormente, a não materialidade e a não inserção dela em uma coletividade faz com que ela não se torne algo real.

4. CATEGORIAS ANALÍTICAS PARA UMA ANÁLISE DAS RESISTÊNCIAS E CONFORMAÇÕES DOCENTES

Neste capítulo iremos abordar as três formas analíticas de reação que usaremos para analisar a reação docente: resistência, consentimento ativo e resiliência. Também abordaremos a adoecimento docente, não tanto como uma reação em si, mas como uma consequência da precarização do trabalho e o esgarçamento da resiliência até o seu limite.

É importante frisar que neste capítulo e no posterior estaremos utilizando o conceito de resiliência (o qual será discutido minuciosamente em momento posterior) e não o de consentimento passivo. No capítulo anterior fizemos uma análise ontológica das reações, analisando como elas ocorrem em sua essência, que perdura ao longo do processo histórico. Aqui saímos do campo da ontologia e entramos na materialidade das coisas. Seguimos o mesmo caminho metodológico de Lukács e de Marx: a partir de um problema real, fazemos a abstração dele para que, em posse dessa análise, consigamos voltar à realidade e compreender os fenômenos para além dos entendimentos superficiais. Isso significa dizer que entendemos que na sociedade capitalista o consentimento passivo se manifesta na forma de resiliência, assim como no feudalismo, com toda uma ideologia cristã de que cada pessoa possuía um lugar no mundo atribuído por Deus, a manifestação desse modelo ontológico de reação poderia se dar na forma de resignação².

Conforme dito anteriormente, usamos como ponto de partida para a compreensão das reações o conceito de práxis em Marx, o qual percebemos (conforme apontado no capítulo anterior) uma grande contribuição de Lukács (2010, 2012) para um melhor entendimento do mesmo. Com base no materialismo histórico dialético o

² Poderia haver o questionamento de que a resignação seria um consentimento ativo no feudalismo. Em alguns casos até pode, mas resignação se refere à submissão à vontade de alguém, mesmo que de mau grado. É estranho imaginar uma pessoa que se agrada com as condições miseráveis nas quais se encontra. Pelo contrário, não aceita, mas está resignado, pois sabe que é a vontade de Deus e que será recompensada em uma vida após a morte.

que abordamos nesta pesquisa não são meras atitudes ou pensamentos de resistência, mas a práxis da resistência por parte dos docentes. Entendemos que a realidade das coisas se dá na sua manifestação material no mundo e que, portanto, apenas se ver como resistente não configura, de fato, uma práxis de resistência. Assim como a prática acrítica da resistência pode contribuir mais ao avanço dos interesses burgueses para a educação que o contrário.

Neste capítulo, nosso intuito é discorrer sobre as três formas básicas de reação, inseridas no fenômeno da reforma gerencial da educação no capitalismo. Para tal, abordaremos inicialmente cada conceito teoricamente para em seguida discutirmos como eles têm se manifestado no meio docente.

4.1. RESISTÊNCIA

O tema da resistência já está presente nas discussões filosóficas e científicas há algum tempo. Isso porque ela é tão antiga quanto o homem. Desde sempre o homem se vê impelido a resistir as ameaças não somente da natureza quanto aos perigos que a socialização traz, como a dominação de um grupo por outro. Podemos dizer que se a luta de classes é o motor da história, a resistência é uma de suas engrenagens.

Filosoficamente, o tema da resistência tende a ser abordado pelo campo da fenomenologia, ontologia e filosofia política, todas com certa influência do idealismo, sendo que as duas primeiras não buscam entender a resistência como algo centrado na ação de um indivíduo, mas como uma reação da realidade ao observador que busca compreendê-la. Nesse sentido, a realidade resiste a tentativa de ser analisada e à ausência dessa resistência os filósofos chamaram de fantasia.

No campo fenomenológico, Merleau-Ponty foi um grande expoente das análises da resistência. Ele trabalha com a ideia de “resistência do sensível” (MERLEAU-PONTY, 1999), o que segundo ele se trataria de uma espécie de resistência inerente ao mundo físico e sensível de ser compreendido pela mente humana. É, conforme dissemos, o que difere a realidade da imaginação. É o que torna impossível,

para o pensador, a compreensão completa da realidade e gera uma incessante busca do homem pelos fatos.

Se a coisa mesma fosse atingida, doravante ela estaria exposta diante de nós e sem mistério. Ela deixaria de existir como coisa no momento mesmo em que acreditaríamos possuí-la. Portanto, o que faz a “realidade” da coisa é justamente aquilo que subtrai à nossa posse. A aseidade da coisa, sua presença irrecusável, e a ausência perpétua na qual ela se estrincheira são dois aspectos inseparáveis da transcendência (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 313).

Para o filósofo, o real se torna algo transcendental ao qual a consciência nunca será capaz de compreender por inteiro, não somente pela sua constante resistência ao ato reflexivo da consciência, como pela sua infinitude.

O real presta-se a uma exploração infinita, ele é inesgotável. É por isso que os objetos humanos, os utensílios, nos aparecem como postos sobre o mundo, enquanto as coisas estão enraizadas em um fundo de natureza inumana. Para a nossa existência, a coisa é muito menos um pólo de atração do que um pólo de repulsão. Nós nos ignoramos nela e é justamente isso que faz dela uma coisa; ela não é mediada por nossos sentidos, nossas sensações, nossas perspectivas, nós vamos diretamente a ela e é secundariamente que percebemos os limites de nosso conhecimento e de nós mesmos enquanto cognoscentes (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 434).

A ontologia mantém, no geral, uma análise próxima da fenomenologia acerca da resistência como reação da realidade frente à consciência. Quentin Meillassoux, que no campo da ontologia, iniciou o realismo especulativo, entende a resistência como uma espécie de radicalização da contingência (MEILLASSOUX, 2015), pois é esta contingência que cria uma incerteza acerca dos objetos aos quais a consciência pretende analisar que dificulta o processo.

Fica claro que na filosofia, tanto a fenomenologia quanto a ontologia, ao entrarem em uma abstração maior do tema da resistência, se abrem para uma influência do idealismo kantiano, tornando-se mais subjetiva e centrada na percepção do sujeito e menos objetiva e focada no mundo. Até esse momento a filosofia entende a resistência não como ação do sujeito, mas da realidade sensível; o indivíduo se torna, portanto, mero observador passivo da realidade. Disso é possível inferir a influência de tais concepções idealistas no pensamento pós-moderno das décadas subsequentes.

No campo da filosofia política podemos citar Foucault, Deleuze e Marx³ como grandes nomes para a abordagem da resistência.

Foucault pensa a resistência inserindo-a em um contexto de relações de poder. Para ele a sociedade pode ser abstraída como uma grande teia composta por inúmeras relações de poder. Qualquer situação onde duas ou mais pessoas estejam submetidas a interação social já se configura, para ele uma disputa de poder. Porém, notamos que ele, ainda mais em sua “terceira fase”, está permeado do subjetivismo pós-moderno que tal movimento herda, em certo ponto, do idealismo kantiano. Isso porque ele valoriza a atitude mental enquanto resistência per si. Ou seja, ter uma atitude reflexiva de oposição, ou seja, de não concordância, se torna já uma forma de resistência, de certa forma até mais importante que a ação, pois, para o pensador francês não basta apenas agir no mundo, mas, principalmente, se recriar como uma nova forma de subjetividade, agora de resistência. Trata-se do cuidado de si como prática da liberdade, de repensar a forma de existir, de modo a se criar uma nova existência em oposição ao que poder dominante, que vá contra toda a normatização que a sociedade impõe como forma de dominação.

Para Foucault a prática do poder está necessariamente atrelada ao poder de criar e difundir discursos pela sociedade (ideologia). É o poder quem decide o que é verdade, ou mentira, aquilo que é falado e o que é calado. E através desse poder de selecionar os discursos a permearem a sociedade é que ele vê a resistência como a recriação da subjetividade do sujeito não mais atrelada ao discurso dominante.

Deleuze, por sua vez, um discípulo de Foucault, tinha como objetivo, no campo da filosofia política, ampliar os estudos de Foucault sobre o poder. Ele se utiliza do conceito de diagrama para abstrair e analisar as relações de poder dentro da realidade. Esse diagrama iria dispor na forma de um gráfico todas as correlações de força de um determinado contexto a ser analisado. Nesse diagrama há o poder que pode ser entendido como uma espécie de um vetor e a resistência como vetor contrário ao poder, o que significa que a resistência, para Deleuze é caracterizada essencialmente por ser uma resistência ao poder. Como aponta Ramirez, “podemos redefinir o

³ Não é o intuito aqui de reduzir Marx a um filósofo, mas compreendemos que seu pensamento também possui um aspecto filosófico, que é o que estamos analisando neste momento.

significado político da resistência. Aquilo que resiste ao poder. [...] “resistir” é evitar que o poder domine tudo, controle tudo. É resistir que o poder conquiste, se assenhere do campo social, é resistir a fazer parte dele” (RAMIREZ, 2017, p. 22).

As ideias de Foucault e Deleuze acerca das relações de poder e resistência encontraram campo fértil nas correntes pós-modernas, se difundindo e dando origem a diversas formas de se pensar a resistência. O campo pós-moderno é muito amplo, mas é possível afirmar que, a partir desses dois autores, a pós-modernidade estruturou uma ideia de resistência focada na subjetividade e no discurso dos indivíduos que praticam a resistência. Conseqüentemente é uma visão de resistência mais individualista, dado que se centra no sujeito ao invés do coletivo. Ainda assim, quando se debruça sobre o coletivo, o faz ou sobre uma fração pequena (grupo de professores, moradores de determinado local) ou através do conceito de movimentos sociais, que busca reunir indivíduos com determinadas características em comum (Mulheres, índios, negros, LGBTQ). Em ambos os casos se suprime a ideia de luta de classes, perdendo um olhar de totalidade sobre o coletivo. Ou seja, não se olham o grupo de professores como integrantes da classe trabalhadora, mas como um grupo fechado em si. Da mesma forma, desconectam os movimentos sociais da questão de classe, ignorando que uma mulher detentora dos meios de produção não terá, claramente, os mesmos interesses de uma proveniente da classe trabalhadora; assim como a primeira sofrerá muito menos que a segunda os efeitos de uma sociedade machista e capitalista.

Marx, por sua vez, ao estabelecer o materialismo histórico dialético rompe totalmente com qualquer forma de idealismo entendendo que toda a realidade é possível de ser compreendida dentro de um contexto histórico e social. A resistência, para ele, não é algo abstrato e pertencente à realidade, mas fruto das relações sociais marcadas pela dominação de um grupo por outro. Se a história é marcada pela luta de classes, a resistência é a marca da classe oprimida. Nesse sentido, e fazendo um paralelo com Gramsci, é possível entender que a luta de classes se dá numa dialética entre a dominação da classe dominante via hegemonia e a busca por resistência da classe subalterna.

A resistência em Marx tem, portanto, como característica fundamental a sua materialidade. Assim se dá seu rompimento com Hegel e Feuerbach que, apesar de

certo esforço para se desvencilharem do idealismo kantiano, ainda não compreendiam a práxis como produto da interação social entre indivíduos.

Em uma sociedade de classes antagônicas, onde a burguesia explora o proletariado a resistência para Marx deve ter, necessariamente, finalidade revolucionária. É a resistência do trabalhador que o conduzirá ao processo revolucionário e a conseqüente derrocada do capitalismo. Ao romper com o idealismo individualista, ele transfere a questão do indivíduo para o coletivo, a resistência não é mais uma questão individual, mas de classe. E como produto da práxis, é resultado da unidade entre consciência e sua materialização na prática. Nesse sentido, a teoria gramsciana nos ajuda a compreender a necessidade da superação do senso comum pela classe trabalhadora para se conseguir a verdadeira práxis de resistência, ou seja, uma práxis de fato revolucionária e não meramente imediatista.

A práxis de resistência da classe trabalhadora é precedida, portanto, pela superação do senso comum, permeado pelas ideologias da burguesia, rumo a uma consciência autônoma, quando a classe trabalhadora se torna classe para si, se reconhecendo e entendendo sua posição na luta de classes. É essa compreensão que gera a atividade teleológica de superação da condição de explorado, rumo a uma sociedade sem classes.

A partir de Lukács, Gramsci e Marx podemos dizer que a o processo da resistência é construído na classe trabalhadora na dialética entre reflexão e ação. A superação do senso comum e o reconhecimento de sua real condição gera na classe trabalhadora a busca por modos de reações possíveis para além daqueles que são apresentados pela ideologia dominante. Conforme Lukács (2012), para se pensar a revolução é preciso se pensar para além do capital. Conforme dissemos no capítulo anterior, toda ação e reação é precedida por uma escolha que se dá a partir de um conjunto de opções de alternativas a seguir. Lukács (idem), entende, portanto, que pensar a resistência da classe trabalhadora é, antes de tudo, pensar a criação de novas alternativas para que se possam escolher como ato de resistência. Alternativas essas que nunca serão apresentadas pela ideologia dominante, cabendo, portanto, aos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora a sua formulação.

Podemos usar o conceito de contrarreforma para entendermos a resposta que a burguesia cria para suplantam as alternativas criadas pela classe trabalhadora. O objetivo da classe dominante é sempre apresentar ideologias que ofereçam alternativas com poder de valoração (ver capítulo anterior onde discutimos esse conceito) maior que as alternativas criadas pelos trabalhadores. E quando não é possível criá-las na forma de consentimento ativo, o capital oferece o consentimento passivo. Assim, estamos pensando o conceito de contrarreforma também de forma ontológica e aplicado ao nosso estudo sobre as reações. Essa contrarreforma ideológica burguesa pode ser exemplificada com a criação da social democracia. Gramsci e Lênin teciam fortes críticas ao reformismo dado que nele se trocava a ideia de revolução pela “humanização” do capitalismo. Ao abandonar o propósito de suplantam a sociedade classista por uma suposta conciliação entre elas, é nítido que se permeia aí uma ideologia que desvaloriza a busca pela revolução e cria valoração à manutenção da sociedade como ela é, sob o argumento de que é possível um capitalismo mais justo, como se fosse viável humanizar a luta de classes, onde um grupo precisa explorar o outro para garantir sua existência.

Um exemplo de resistência coletiva é a greve, principal forma que a classe trabalhadora tem usado no capitalismo como oposição à exploração burguesa, o qual gerou muitos avanços nas relações trabalhistas para os trabalhadores durante o século XX (CASTEL, 2003). Isso significa que, de um lado, a resistência da classe subalterna é mais eficiente quando é capaz de afetar tanto a estrutura quanto a superestrutura de uma sociedade; por outro, que a reação precisa ser necessariamente coletiva, dado que a ação individual não é capaz de influenciar significativamente na realidade. Isso porque, conforme debatido anteriormente, entendemos a resistência como a práxis de oposição contrária a algo que prejudica um indivíduo ou grupo social. Assim, se torna um contrassenso afirmar que em relação a questões sociais a individualidade seja capaz de dar conta de fazer a oposição. Não somente é equivocado pensar uma luta contra a burguesia sem considerar o coletivo, como o individualismo é uma ideologia burguesa⁴. Dessa forma, a burguesia incute na população a ideia de que é possível mudar a realidade individualmente, como a própria democracia burguesa

⁴ Um exemplo disso são as ideias no campo ambientalista, que transferem para a ação individual a responsabilidade de salvar o planeta.

cria um coletivo abstrato, sem identificação nenhuma, unido somente através de um número também abstrato (voto) e nos faz acreditar que por meio disso seja possível suplantar os problemas sociais que são, em sua essência, problemas de classe.

Para Gramsci, os sindicatos são apenas um dos campos de atuação da classe trabalhadora em sua resistência ao capitalismo, que precisa necessariamente atravessar três campos: o econômico, o político e o ideológico.

[...] sabemos que a luta do proletariado contra o capitalismo se desenvolve em três fases: a econômica, a política e a ideológica. A luta econômica tem três fases: de resistência contra o capitalismo, ou seja, a fase sindical elementar; de ofensiva contra o capitalismo pelo controle operário da produção; de luta pela eliminação do socialismo através da socialização. Também a luta política tem três fases principais: luta para limitar o poder da burguesia no Estado parlamentar, ou seja, para manter ou criar uma situação democrática de equilíbrio entre as classes, que permita ao proletariado organizar-se e desenvolver-se; luta pela conquista do poder e criação do Estado operário, ou seja, uma ação política complexa através do qual o proletariado mobiliza em torno de si todas as forças sociais anticapitalistas (em primeiro lugar, a classe camponesa) e as conduz à vitória; a fase da ditadura do proletariado, organizado em classe dominante a fim de eliminar todos os obstáculos técnicos e sociais que se opõem à realização do comunismo (GRAMSCI, 2011, p. 98).

Através desses três campos de atuação da classe trabalhadora é possível entendermos como a ação coletiva organizada é crucial, para Gramsci, à suplantação do capitalismo. Para ele a resistência ao capitalismo deve ser feita tanto na estrutura como na superestrutura.

Porém, é preciso evitar cair num exagero de pensar os papéis do intelectual orgânico e dos partidos políticos como únicos a determinar o rumo da resistência da classe trabalhadora. Nesse sentido, consideramos pertinente a crítica que Thompson (1981) faz ao marxismo estruturalista, em especial a Althusser, que subordina as ações individuais à estrutura social, caindo, conseqüentemente, na ideia de que apenas os partidos políticos são capazes de efetivar a resistência da classe trabalhadora. Grande equívoco por parcela dos marxistas se deve à frase de Marx (2011, p. X) “os homens fazem a sua própria história; contudo não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas antes lhe foram transmitidas assim como se encontram”. Há uma

interpretação de Marx, nesse sentido, que cai em um determinismo social do qual dificilmente a classe trabalhadora conseguiria se tornar protagonista da sua emancipação. Essa é a grande crítica de Thompson a Althusser e aos estruturalistas ingleses com os quais travava intenso debate.

Para Thompson, perspectivas estruturalistas como a de Althusser desconsideram as experiências e escolhas populares que se fazem no cotidiano, ao tomá-las recorrentemente como expressões da “falsa consciência”. As críticas e reflexões trazidas nas linhas dessa obra têm como alvo não somente a obra de Althusser e seus próximos, mas um modo de produção de teoria e de prática política ainda hoje muito presente nas esquerdas, o que indica a importância atual de analisar as posições de Thompson (FORMAGIO, 2017, p. 228).

Dessa forma, entendemos ser necessário entender a resistência da classe trabalhadora não como algo meramente coletivo, mas como o fruto de uma relação dialética entre as ações coletivas e individuais, dado que uma alimenta a outra.

Os sujeitos sociais vivenciam pressões sociais e a elas elaboram respostas, fazem escolhas condicionadas pela realidade material e de acordo com as mediações culturais dispersas no meio social. Se são pressões, e não determinações, então os comportamentos não podem ser totalmente previstos (FORMAGIO, 2017, p. 230).

Quando o indivíduo sofre pressão do meio externo, responde de maneira imprevisível, dando dinamicidade à história e, conseqüentemente, tornando a superação de uma determinada ordem social, no nosso caso o capitalismo, algo possível. Por isso que de um lado é preciso pensar a práxis da resistência do indivíduo, mas sem desconsiderar a sua relação com a coletividade. É se posicionar no meio termo entre o individualismo, que não gera consequência material num determinado movimento de resistência e o puro coletivismo que ignora as especificidades múltiplas das forças que o compõem, dando a entender que esse mesmo coletivo é composto por inúmeros sujeitos passivos individualmente.

Ao contrário da opinião de certos teóricos, nenhum trabalhador conhecido pelos historiadores permitiu jamais que a mais-valia lhe fosse arrancada do couro sem encontrar um modo de reagir (há muitas maneiras de fazer cera) e, paradoxalmente, por sua reação, as tendências foram desviadas e as “as formas de desenvolvimento” se processaram de maneiras inesperadas (THOMPSON, 1981, p. 171).

Assim, evitamos cair na armadilha estruturalista de pensar a luta de classes como uma estrutura abstrata que dá movimento à história, e a entendemos como resultante da pluralidade de seus diversos atores que se agrupam em classes antagônicas. “Para Marx, o processo histórico se desenvolve como se fosse impulsionado por essa energia generalizada (de atores conflitantes); para Althusser, o planetário do sistema é literalmente movimentado, em todas as suas evoluções e permutas, pela luta de classes” (THOMPSON, 1981, p. 120).

Dessa forma, concordamos com Thompson em seu ataque à rigidez estruturalista que coloca os indivíduos como meros agentes passivos (se fosse assim não haveria possibilidades na história, tudo estaria já determinado), porém percebemos, por outro lado, uma crítica exagerada à função dos partidos políticos da classe trabalhadora. Para o historiador inglês eles são desnecessários, transferindo para os indivíduos toda a responsabilidade pelo processo revolucionário. Neste ponto concordamos com Gramsci (1989) sobre a importância dos partidos (e dos intelectuais orgânicos) na elevação do senso comum da classe trabalhadora ao bom senso e a inevitabilidade da revolução. Thompson parece acreditar que o trabalhador por si só será capaz de emergir de todas as ideologias burguesas que o mantêm preso à condição de subalterno e promover sua libertação, o que aparenta ser um tanto ingênuo.

A partir do entendimento de que a resistência é uma reação de valor contrário a uma situação externa é possível se perguntar se haveria uma ou mais formas de resistências. Partindo de uma perspectiva mais ampla, da luta de classes, é possível dizer que a classe trabalhadora dispõe de alguns meios diferentes de praticar a resistência. Nesse sentido, achamos interessantes as classificações de Wright (2019) acerca do que ele chama de variedades de anticapitalismo, que seriam basicamente formas de se resistir ao capitalismo. Para ele há cinco formas de se praticar o anticapitalismo: pela destruição do capitalismo, desmantelamento do capitalismo, domesticação do capitalismo, resistência ao capitalismo e fuga do capitalismo. Porém, tanto a domesticação quanto a fuga não fazem sentido serem classificadas como meio de resistência.

A história tem mostrado que as tentativas reformistas de domesticar o capitalismo não somente foram infrutíferas, como o processo foi cooptado pelo capital

para fins próprios. Um exemplo são os reformistas com a ideia de humanizar o capitalismo através da social democracia e o que se vê, décadas depois, é a incapacidade da social democracia de alterar a estrutura e a superestrutura capitalista, como se tornou um mecanismo de criação de consenso para reformas de cunho neoliberal através de uma falsa ideia de política de conciliação de classes, como se viu com a terceira via (MARTINS, NEVES, 2015). A fuga do capitalismo também não parece uma estratégia de resistência, mas de desistência, ignorando o fato de que é praticamente impossível fugir a um modelo econômico que tem amplitude mundial.

Porém, as outras categorias que Wirght (2019) apresenta são pertinentes e merecem ser analisadas. É importante ressaltar que essas formas de resistência sempre existiram e inúmeros outros autores já trataram de alguma forma sobre cada uma, mas consideramos útil à discussão a forma como ele as categoriza e apresenta, dado que ele não se desliga da ideia de resistência como oposição ao capitalismo, restando, portanto, a destruição, o desmantelamento e as resistências.

O autor trabalha com dois conceitos de resistência: um mais amplo, o qual intitula de anticapitalismo e um mais restrito que refere às “lutas que se opõem ao capitalismo, mas que ocorrem fora do âmbito do Estado-Nação, e que não tem como finalidade conquistar o próprio Estado” (WRIGHT, 2019, p. 74). Assim, ele entende por resistências as manifestações sociais, as greves, protestos, atos de desobediência etc. Tem como finalidade não a superação da sociedade de classes em si, mas oferecer suporte à ações maiores, que exijam uma maior organização da classe trabalhadora, como a desmantelamento e a destruição.

A ideia de resistir ao capitalismo, procura gerar algum tipo de alívio diante dos males do sistema, mas não tem como pretensão a tomada do poder estatal. Em vez disso, busca afetar o comportamento dos capitalistas e das elites políticas por meio de protestos e outras formas de resistência por fora do Estado. Pode até ser que não consigamos transformar o capitalismo, mas podemos nos defender dos prejuízos causados por ele, dando trabalho, protestando, aumentando os custos para as ações das elites. Essa é a estratégia de muitas organizações e movimentos de base: ambientalistas que protestam contra a emissão de resíduos tóxicos e desenvolvimentismos ambientalmente catastróficos; movimentos de consumidores que organizam boicotes contra companhias predatórias; advogados ativistas que defendem o direito de imigrantes, pobres e minorias sexuais. É essa também a lógica estratégica mais básica dos

sindicatos, que organizam suas greves exigindo melhores salários e melhores condições de trabalho (WRIGHT, 2019, p. 75).

A partir dessa explanação, fica claro que as lutas dos professores se enquadram nessa categoria de anticapitalismo que o autor chama de resistência, embora ser uma utilização muito estrita para um termo que possui amplitude muito maior.

Talvez a forma mais clássica e comentada, dentro do meio marxista, de resistência (que Wright chama de lógica estratégica de anticapitalismo) seja a destruição do capitalismo. Trata-se da revolução propriamente dita, da tomada do Estado pela classe trabalhadora através do levante popular. Foi a estratégia adotada na revolução russa de 1917, mas a qual Gramsci (1989) percebera a pouca eficácia em relação aos países de capitalismo avançado, dado que neles a ideologia da classe dominante havia atingido um grau de hegemonia e, conseqüentemente, a classe subalterna havia naturalizado a posição de explorada. Não queremos dizer, por outro lado, que a destruição do capitalismo é inviável, afinal, ela é o objetivo de qualquer práxis verdadeiramente marxista, mas que em uma sociedade de capitalismo avançado ela possa se configurar mais como um estágio final da luta da classe operária a uma ideia de ruptura brusca, sem um trabalho de conquista e avanços sobre a sociedade civil antes.

A última forma de anticapitalismo que Wright (2019) apresenta é o desmantelamento do referido sistema. Trata-se, segundo o autor, do “gradual desmonte do capitalismo, com uma alternativa sendo construída diretamente pela ação sustentável do Estado” (WRIGHT, 2019, p. 67); é disputar no interior do capitalismo e ir galgando espaços gradativamente. Nesse sentido é nítido a influência da ideia gramsciana de revolução passiva dado que o objetivo em questão não é a ruptura imediata, mas produzir as condições necessárias para tal.

Após extensa revisão bibliográfica, identificamos alguns trabalhos que abordam a questão da resistência mais especificamente a resistência dos professores frente a crescente precarização dos seus trabalhos, o que nos permite tecer uma análise geral de como o meio científico percebe a reação docente, nos auxiliando na compreensão de nosso objeto de estudo.

Os professores, em geral, compõem uma categoria que, apesar de não oferecer resistência ativa às políticas educacionais do capital, é considerada um entrave para as organizações internacionais que intervêm nas políticas públicas para a educação dos países dependentes, como Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico ou Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entre outros. Nas palavras de Shiroma e Evangelista (2007, p. 533):

[...] defendemos a ideia de que o professor está sendo constituído como obstáculo à reforma educacional e, mais, à reforma do Estado. Intelectuais ligados ao Programa da Reforma Educativa na América Latina e Caribe – PREALC – afirmaram que “o maior obstáculo para a implementação das reformas administrativas é o professor” [...]. Um tal raciocínio deve-se, provavelmente, ao reconhecimento do fato de que os professores compõem a maior e mais organizada categoria de funcionários públicos na maioria dos países [...] e sua ação pode, em tese, configurar-se como obstáculo às propostas de reforma seja por apresentarem uma oposição crítica ou, mesmo, por não entenderem de que trata a reforma.

Mais especificamente a autonomia docente apresenta um problema às novas formas de se pensar a educação propostas pelos teóricos do capital, ocasionando uma ação da burguesia que tem como finalidade a desprofissionalização desse trabalhador, retirando sua posição de protagonista do processo de ensino-aprendizagem do aluno para o de mero tarefeiro. “O professor sabe tudo deverá dar lugar a um professor que se propõe a aprender, e o professor obstáculo tornar-se à um professor agente da inovação” (COSTA, 2005, *apud* SHIROMA, EVANGELISTA; 2007, p. 533).

A reforma da gerencial da educação trata-se, portanto, não somente de mudar a maneira de gestão escolar como reformar os próprios professores. Sendo a escola um importante espaço de disputa por hegemonia e local onde o capital reproduz a sua força de trabalho, formar os professores para o consenso (ou para a resiliência se torna algo crucial para a burguesia). O que percebemos, conseqüentemente, que a investida burguesa sobre o fazer docente se dá, entre outras formas, na diminuição da capacidade reflexiva, de modo a esvaziar a práxis docente de seu poder de emancipação da classe trabalhadora. Por isso a necessidade de se criar professores que apenas reproduzam aquilo que lhes é ordenado (BALL, 2005; DALE, 2001; JEFFREY, 2012;

MACEDO, 2017; MACEDO & LAMOSA, 2015; MELGAÇO, 2016; SACHS, 2003; SANTOS, 2012; SHIROMA & EVANGELISTA, 2007; SOUZA, 2016 e 2017).

No presente trabalho usamos a ideia de vetor, como forma didática de abstrair e entender melhor a relação entre grupos antagônicos em um determinado contexto, pois buscamos entender os fenômenos dentro de sua materialidade e não apenas inseridos na subjetividade do trabalhador. Ou seja, se entendemos a resistência como o ato de oposição contrária a determinada situação prejudicial a um grupo, necessariamente essa oposição precisa ser passível de ser observada em sua materialidade dentro das relações sociais e não apenas tecer teorias sobre reações psicológicas de determinado grupo. Da mesma forma, para se pensar a reação docente enquanto vetor contrário a determinada situação, é preciso compreender de que situação se trata tal ação de resistência.

Partindo das observações de Dale (2001) acerca da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE) e das referências citadas acima, é possível entender que a investida burguesa sobre a educação tem como um de seus objetivos reformar o trabalho docente, desprofissionalizando-o, ao mesmo tempo que insere a lógica empresarial no ambiente escolar. Dessa forma, quando pensamos a resistência docente estamos pensando-a na forma como ela ocorre a partir dessas novas relações entre esses profissionais e o ambiente a sua volta que está sendo modificando, tanto em termos gerais (na gestão educacional), como pessoais (na nova forma que o capital pensa a atividade do professor).

Se para Marx (2017) é por meio do trabalho que o homem se humaniza, a alienação é a sua desumanização (SOUZA, 2002). A desprofissionalização do labor docente é, em certa maneira, uma forma de intensificar a alienação de seu trabalho, desumanizando-o, portanto, e aleijando o professor do caráter reflexivo e criativo de sua função. Nesse sentido, podemos dizer que no capitalismo, a burguesia explora o trabalhador desumanizando-o, alienando-o não somente dos meios de produção como do fruto de seu trabalho. E essa ruptura gera no indivíduo uma perda do próprio sentido de existência, dado que sua atividade criadora através do trabalho é suplantada pela necessidade de se vender enquanto mercadoria. Assim, ao pensarmos a desprofissionalização desse profissional, não estamos apenas pensando a

reformulação de seu fazer laboral, mas a própria desumanização dele. Isso nos oferece uma explicação teórica, dentro da sociologia do trabalho, para o fato do adoecimento desses profissionais, por um lado, e da busca por uma adaptação através da resiliência de outro. Não estamos, porém, afirmando que a reforma gerencial da educação trouxe a alienação do trabalho docente, mas que gerou sua intensificação. No capitalismo, o trabalho realizado pela classe trabalhadora é, em geral, alienado e isso não seria diferente para o professor, ainda mais se considerando a importância que as instituições escolares representam quando se pensa a luta de classes.

Quando analisamos aqui a que reagem estes profissionais, estamos nos referindo à desumanização deles. Isso significa que todo este contexto de nova gestão da escola, meritocracia, responsabilização por resultados e diminuição da autonomia é sentido por esses profissionais, em seus âmagos, como suas próprias desumanizações, o que gera desgaste psicológico e perda de sentido no fazer laboral.

A principal forma de resistência dos professores no Brasil tem sido as greves através da coordenação dos sindicatos. No caso da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, esse protagonismo tem sido historicamente desempenhado pelo Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE). A greve materializa a ação de resistência dos professores e os unifica em um coletivo capaz de frente às questões aos quais se propõem a lutar. Desde as primeiras greves dos operários até os dias atuais, ainda não foi pensada nenhuma forma mais eficiente de luta pelos direitos da classe trabalhadora, apesar de na contemporaneidade ser crescente os argumentos que visam deslegitimá-la como instrumento de luta.

Apesar de um sindicato atuar como um meio de dar unidade aos sujeitos que compõem o coletivo de resistência, é possível perceber, segundo Sachs (2003), algumas características em comum entre esses professores: são baseados em princípios democráticos (o que podemos perceber nas estruturas das assembleias sindicais onde cada pauta é votada, privilegiando a vontade da maioria), espírito de coletividade em contraste com o individualismo do professor que consente, possuidor de forte senso crítico social, pensamento orientado para o futuro da educação e, portanto menos pragmático e com boas capacidades estratégicas e táticas para se praticar o ativismo. Não cremos ser possível afirmar categoricamente que todas

essas características sejam válidas, uma vez que se a última fosse verdade, pelo menos no caso brasileiro, a educação estaria em uma situação bem melhor. Mas não deixa de ser uma análise interessante, que apesar de se situar em um campo epistemológico diferente, não nos impede de discutir seus trabalhos dado que aqui nossa intenção é discutir a resistência docente frente diferentes ângulos, apresentando ao final a visão marxista do assunto.

Nas últimas décadas tem crescido o número de trabalhos que propõem uma forma mais subjetiva de resistência, a maioria deles embasados na teoria foucaultiana acerca do assunto. Heckert (2004) defende a ideia de resistência através de novos modos de agir dentro da escola, indo além da resistência como oposição para o que a autora chama de uma resistência criadora. Em trabalho anterior (MELGAÇO, 2016) dissertei sobre a necessidade da autorreflexão como processo importante da prática da resistência. A problemática desses trabalhos está no fato de que somente a atividade reflexiva, o autoconhecimento e a auto reforma não são capazes, por si só de mudarem a realidade. Conforme nossa posição, a reflexão é importante em unidade com a prática, gerando assim uma práxis efetiva na luta por melhorias na educação.

Nesse ponto percebemos um avanço no trabalho de Mendes *et alli* (2015), que ao analisarem estratégias de resistência às avaliações ranqueadoras conseguem ir além da questão meramente subjetiva e pensar não somente a autorreflexão, como também estratégias materiais a partir disso. É uma autorreflexão calcada no conhecimento, através da parceria entre a universidade pública e a educação básica pública, gerando de um lado o aperfeiçoamento teórico dos profissionais da última e aproximando a universidade da realidade escolar, tirando-a assim de um teorismo exageradamente abstrato.

No projeto, a articulação entre a universidade pública e a escola da educação básica fomenta, por um lado, a qualificação da educação no interior da escola e, por outro lado, vislumbra dar subsídios a todos os envolvidos com o processo de fortalecimento das escolas para o enfrentamento das políticas de responsabilização vertical orientadas pelos resultados dos estudantes nas avaliações externas. Contribuí ainda para a afirmação da identidade da universidade, ao cumprir com o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, desempenhando a sua função social a serviço do desenvolvimento social, econômico e cultural (MENDES et al, 2015, p. 1296).

Porém, os autores não rompem totalmente com a ideologia burguesa, caindo na ideia de uma ressignificação de conceitos utilizados pela burguesia, propondo uma espécie de *accountability* democraticamente avançada, ignorando a totalidade no qual tal conceito se inclui, de transferir a responsabilidade do Estado para os profissionais da educação. *Accountability*, por sua vez, é inseparável da gestão por resultados e isso é um dos meios que atualmente contribuem para a diminuição da autonomia escolar no processo educativo. Concluem assim, equivocadamente, que seja possível construir uma gestão por resultados voltada para a população, desvinculada com exigências governamentais, ignorando o antagonismo entre essa prática e a autonomia escolar como uma verdadeira gestão democrática da escola.

Pensar a resistência docente desarticulada da luta de classes impede uma visão ampla da situação. É cair na armadilha que os teóricos da corrente pós-crítica e pós-moderna caem: de achar ser possível pensar a realidade escolar apenas *in locus* e desassociada com uma contextualização social maior. O momento reflexivo da verdadeira práxis revolucionária precisa necessariamente percorrer o método marxiano: dado um objeto real, abstraímos ele para depois voltar a analisá-lo, contextualizando com o contexto social no qual ele está inserido.

Se antes estávamos defendendo que só a atividade reflexiva não constitui uma prática de resistência eficiente, agora objetivamos analisar por outro ângulo: que a prática irrefletida tampouco oferece meios eficazes de resistência. Isso pode ser observado, por exemplo, nos trabalhos de Guimarães (XXXX) e Costa (2016). Para Guimarães (XXXX) muitos professores não conseguem perceber que ao se oporem às novas formas de gestão escolar, estão apenas preterindo-as em função de uma outra, também burguesa, porém mais conservadora. Não se trata, porém, de resistência, mas de conformismo a uma zona de conforto que uma gestão anterior criara. Ou seja, não é uma resistência calcada na busca por um modelo de escola que seja melhor para os alunos e para os professores, apenas comodismo. Ela também analisa que uma das principais práticas são boicotes isolados que se somam e até dificultam a implementação de tais medidas, mas que com o tempo se torna conformação (no nosso entender: resiliência).

Costa (2016), por sua vez, percebe uma dificuldade de se estruturar uma postura coerente de resistência. Isso porque em seu trabalho, visando analisar como o corpo docente da rede estadual do Amazonas percebe a meritocracia, ela verifica que há oposição por um lado, mas mobilização escolar por obter a remuneração adicional, por outro lado. Ocorre, conforme abordamos no capítulo anterior, a desconexão entre discurso e prática, o que caracteriza muito mais a resiliência que a resistência. Ou seja, sem uma unidade entre a reflexão/discurso e sua materialização na prática a atividade de resistência se torna ineficaz ou até mesmo uma resiliência mascarada de resistência. Daí a importância que apontamos na práxis marxiana como modelo para se exercer a resistência efetiva. Mas essa coerência não é possível apenas através do esforço individual. A resistência se torna eficaz quando possui caráter coletivo, sendo os trabalhadores liderados por intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, capazes de compreender o contexto em toda sua totalidade e complexidade e propor alternativas viáveis de ação. Nesse sentido, nos opomos aos trabalhos que defendem ser possível a prática de uma resistência meramente individual. É compreensível que todo coletivo é a soma de diversos indivíduos, cada um com sua prática individual de resistência, mas, conforme podemos ver através dos trabalhos de Guimarães (XXXX) e Costa (2016), sem a unidade das ações esses fazeres se tornam desconexos e, portanto, sem eficácia para a luta contra os novos meios de gestão escolar.

Pensar a resistência docente, portanto, significa por um lado pensar a ressignificação da profissão, buscando resgatar os princípios de autonomia, reflexão e tomadas de decisão inerentes a profissão, distanciando-se, portanto, do professor meramente tarefeiro. É pensar que a busca por uma escola feita pela e para a classe trabalhadora é feita não através de atos isolados e desconexos de resistência, mas através da ação coletiva, compreendendo a importância do sindicato e de que ele é um reflexo da categoria, mas que é através dele que se consegue uma unidade na qual é possível lutar por alguma mudança.

4.2. CONSENTIMENTO ATIVO

O consentimento ativo se refere ao oposto da resistência. Trata-se da valoração positiva às alternativas que o capitalismo oferece aos indivíduos, gerando uma práxis que corrobora para os interesses da expansão do capital e manutenção da ordem vigente. Essa é basicamente uma definição sociológica que usamos para definir o consentimento em um espectro mais amplo, levando a luta de classes e o recorte histórico atual em consideração. Mas também pode ser classificado, ontologicamente, como a escolha por alternativas de concordância diante de situações externas que exijam alguma tomada de decisões por parte do indivíduo.

A questão do consentimento (também chamado de obediência por alguns teóricos) está intimamente ligada à questão da dominação e entender esta última é chave essencial para se compreender o funcionamento das sociedades ao longo da história. Se ela é perpassada pela luta de classes, então trata-se da história das dominações, onde em cada período um grupo dominou outro para se manter no poder. O nível de sofisticação das formas como um grupo subjuga o outro é variável, tendo adquirido seu grau máximo de refinamento no capitalismo (CF. FOUCAULT, 1997).

Pensar a dominação não se trata de entender a força com o qual o grupo dominante subjuga os dominados, mas ao contrário, compreender como os subalternos legitimam sua posição de subalternidade e como ela é construída na população, questão essa que ao longo da história moveu inúmeros pesquisadores a se debruçarem sobre o tema.

Neste momento, nosso interesse não é pensar a dominação de forma ampla, dada que ela ao nosso ver compreende tanto o consentimento ativo como o passivo, mas, em partes, como as classes dominantes conseguem incutir o consentimento ativo nos subalternos, deixando o consentimento passivo para momento posterior.

Assim, a pergunta que se faz inicialmente é: o que leva um povo a abdicar de sua liberdade e aceitar a submissão? O pensador francês La Boétie (1987) oferece uma resposta à indagação. Para ele a liberdade se torna um fardo a medida que com ela

ganhamos a responsabilidade pelas nossas vidas. Nesse sentido, a submissão representa a forma como um povo transfere essa responsabilidade para alguém, no caso o governante, fazendo com que as pessoas se libertem da própria liberdade. Para ele a submissão é um gesto ativo dos indivíduos, o que faz com que ele acredite que para a dominação terminar seja necessário apenas que o povo pare de agir, ou seja, pare de obedecer. Embora a questão da recusa pela liberdade interessante e nos leve a refletir que antes da revolução é preciso amadurecer a população para a autonomia e, conseqüentemente, para saber lidar com a própria liberdade; a ideia de que a simples ausência de obediência seja suficiente para conquistar a liberdade é feita pelo pensador francês de forma superficial. Como diz Miguel (2017, p. 4), “sua impactante observação de que basta parar de obedecer para superar a servidão, uma vez que o tirano é um só, não combina com a imagem de que há um grande número de asseclas a se beneficiar do regime”. La Boétie, portanto, ignora o caráter repressivo do Estado de um lado, e trata de forma superficial o consentimento ativo por outro.

Foucault pensa o consentimento através de duas vias: de um lado o poder e o discurso que dele emana e do outro os corpos domesticados, obedientes. Por um lado, o poder cria discursos que naturalizam as relações sociais e os modos de vida, mantendo a continuação do poder e o consentimento da população. Por outro, ao contrário de La Boétie, ele não vê a dominação e, conseqüentemente, o consentimento, como algo automático, dado a vontade inerente aos indivíduos de “venderem” suas liberdades, mas aponta que o poder dispõe de mecanismos para produzir o consentimento nos indivíduos, como os mecanismos disciplinares, panópticos etc. Porém, o pensador francês trata o poder de forma abstrata. Quem é o poder? A que, mais especificamente, as pessoas consentem? Ao retirar a luta de classes das relações de poder, percebemos a insuficiência da teoria foucaultiana de responder às questões de dominação e consentimento na sociedade, dado que tanto os que dominam quanto os dominados não possuem “um rosto” na teoria em questão. Tudo é relação de poder, sem haver uma análise mais aprofundada de quem são esses agentes nessas disputas.

Em Bourdieu (1983, 1989), o consentimento aparece na forma de uma “adesão automática, impensada e mesmo inconsciente às formas de ver o mundo que o reproduzem em sua forma atual” (MIGUEL, 2017, p. 9-10). Ele adapta a ideia de

inconsciente para a sociologia, criando inconsciente social (com certas semelhanças ao inconsciente coletivo junguiano), fruto da história em processo que ao mesmo tempo em que acontece, gera também todo um *modus operandi* na população. Ou seja, o desenrolar da história, marcado pela dominação de determinados grupos por outros, determina a própria naturalização e consentimento da dominação em si ao longo do tempo. O inconsciente social cria, portanto, uma percepção equivocada da realidade na qual os sujeitos passam a enxergar o mundo pela ótica que os dominantes lhe impõem, gerando o que o autor chama de violência simbólica.

Tanto em Foucault como em Bourdieu não percebemos nenhuma novidade efetiva em relação ao que Marx e outros marxistas já dissertaram sobre o tema. Pelo contrário, parece uma atualização das ideias marxistas, em especial as de Gramsci, para os dias atuais, mas desatadas do contexto da luta de classes.

Percebemos, portanto, que o materialismo histórico dialético oferece as melhores ferramentas para uma compreensão mais aprofundada não somente das reações, como, mais especificamente no momento, do consentimento ativo, em especial a partir de teóricos como Marx, Gramsci e Lukács.

A partir do materialismo histórico, percebemos que o consentimento ativo é construído na classe subalterna por meio da transmissão da ideologia dominante para eles. Dessa forma, a classe dominante não somente domina materialmente como “espiritualmente” os explorados. Conforme Marx “as ideias da classe dominante são em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante” (MARX, 2007, p. 47).

Ao internalizar a ideologia dominante em si, o indivíduo passa a perceber o mundo através da ótica do dominador, o que não condiz com a sua própria condição, indo de encontro aos seus interesses. É por esse motivo que Marx fala que a ideologia possui um caráter de falsa consciência. Ao ver o mundo por uma lógica que não lhe pertence, o indivíduo naturaliza as questões sociais como são, acha normal a sua situação de vida, sua precariedade no trabalho e é incapaz de se enxergar como explorado. Nesse sentido, para Marx não há um “medo da liberdade” no trabalhador,

dado que a liberdade, para Marx, é construída nas relações sociais e se refere à ligação ontológica entre a essência humana e o caráter teleológico do trabalho, o homem exerce sua liberdade trabalhando e moldando o meio externo. Portanto, não faz sentido afirmar, em termos marxistas, que exista um medo ontológico no homem pela liberdade, dado que é através dela que o homem se reconstrói como homem. A perda da liberdade criativa do homem sobre o trabalho significa a sua própria desumanização.

Gramsci cunhou o termo consentimento ativo, embora o autor dê uma amplitude maior a este conceito em relação à que usamos no presente trabalho. Para o pensador italiano todo consentimento é ativo, pois se refere a uma aceitação ativa da ideologia dominante. Assim, se para Bourdieu a ideologia é transmitida pelo inconsciente social aos sujeitos de forma automática, para Gramsci, há uma atividade ativa de aceitação dessa ideologia, nem que de forma muito sutil. A ideia de que o discurso dominante se torne parte do explorado de forma automática retira deste qualquer forma de protagonismo na história, como cai num certo estruturalismo do qual é difícil de pensar a superação da ordem vigente pela classe trabalhadora. Nesse sentido, se para Bourdieu essa adesão se dá de forma impensada e automática se torna incoerente no seu discurso acreditar que possa ser possível uma tomada de consciência para superar. É ao dar aos sujeitos o protagonismo de aceitar (consentimento ativo) e de superar (resistência) as ideologias que Gramsci mantém se fiel à ideia de que é possível superar o capitalismo. Ele não cai na desconexão causal de Bourdieu, que percebe o indivíduo, num momento, como agente passivo e em outro como agente ativo sem oferecer uma conexão lógica para isso.

O consentimento é ativo, em Gramsci, também devido a sua necessidade de ser ativamente produzido a todo momento. Não se trata de algo estático, mas de um processo que é continuamente reproduzido e reafirmado na mente dos trabalhadores. Entende-se, portanto, a existência dos aparelhos privados de hegemonia que atuam como difusores da ideologia burguesa na sociedade civil. Por outro lado, essa necessidade de estar sendo reproduzido a todo momento demonstra o caráter instável da dominação, o que leva Gramsci a apontar a possibilidade de disputar a hegemonia na sociedade civil através da criação de uma ideologia da classe trabalhadora.

Podemos perceber uma relação intrínseca entre ideologia e consentimento. Conforme dito no capítulo anterior, a ideologia tem como função dar valoração às alternativas que o capital apresenta às situações com as quais o indivíduo se depara, de modo que ele acabe optando por elas. Assim, ao enxergar o mundo pela ótica da classe dominante, o indivíduo faz escolhas de consentimento ao longo de sua vida e nesse processo de individuação ele vai se construindo como um sujeito que consente. Consentimento ativo, portanto, é a naturalização e/ou a concordância com as alternativas que o capital nos apresenta. Um exemplo é a ideologia do empreendedorismo. Diante das incertezas que a guinada neoliberal ocorrida a partir da década de 1970 ao longo do mundo trouxe para o trabalhador, quando não há mais um Estado garantindo a sua empregabilidade, a classe trabalhadora, como um todo, tem diante de si algumas alternativas: podem pressionar o Estado para que adota políticas públicas de criação e estabilidade do emprego, podem decidir que merecem mais que a precariedade das condições de vida e labor dos trabalhadores no capitalismo e fomentarem a superação desse regime, ou podem consentir. Nesse ponto, a ideologia do empreendedorismo, ao vender uma ideia de que o sujeito deve se tomar como uma empresa e como tal sua sorte depende exclusivamente de si, cria valoração às alternativas de consentimento ativo que envolvam, por exemplo, a busca por novos meios de empregabilidade, a aceitação de novas relações trabalhistas mais precárias, a auto-gestão da sobrevivência sob uma ideia de que se está empreendendo entre outras coisas. Assim é possível compreender o caráter ativo do consentimento, pois a ideologia não possui o poder de controlar os movimentos do cidadão, mas de convencê-los. A ideologia da democracia burguesa é outro exemplo disso, pois “priva a classe operária da ideia do socialismo como um tipo diferente de Estado” (ANDERSON, 2002, p. 40), apresenta a democracia como uma opção de participação de todos, naturaliza a exploração social dentro dela como problemas pontuais que podem ser suplantados através do voto e assim, enquanto ideologia, dá valoração às alternativas de manutenção de um modelo democrático capitalista. Para o trabalhador, portanto, é inconcebível outro tipo de sociedade, porque a democrática é lhe apresentada como o melhor mundo possível, apesar dos seus problemas.

Os aparelhos privados de hegemonia atuam para difundir, na sociedade civil, as ideologias que vão desenvolver o consentimento ativo na população e têm na

forma do senso comum o meio fértil para a propagação do discurso hegemônico. A ideologia da classe dominante ao se incorporar na classe subalterna adquire um formato de superficialidade e incoerência teórica que caracteriza o senso comum.

O senso comum não é uma concepção única, idêntica no tempo e no espaço: é o “folclore” da filosofia e, como folclore, apresenta-se em inúmeras formas; seu traço fundamental é o de ser uma concepção desagregada, incoerente, inconsequente, adequada à posição social e cultural das multidões das quais ele é filosofia. Quando na história se elabora um grupo social homogêneo, elabora-se também, contra o senso comum, uma filosofia homogênea, isto é, coerente e sistemática (GRAMSCI, 2011, p. 148-149).

A falta de uma educação omnilateral que forme sujeitos críticos e conscientes do mundo ao redor, propicia o fortalecimento do senso comum na sociedade, dado baixo grau de instrução oferecido aos subalternos.

Concepção de mundo não só não é elaborada e assistemática – já que o povo (isto é, o conjunto das classes subalternas e instrumentais de toda forma de sociedade que existiu até agora) não pode, por definição, ter concepções elaboradas, sistemáticas e politicamente organizadas e centralizadas em seu (ainda que contraditório) desenvolvimento -, como também múltipla. E múltipla, não apenas no sentido de algo diversificado e justaposto, mas também no sentido de algo estratificado, do mais grosseiro ao menos grosseiro, se é que não se deve mesmo falar de um aglomerado indigesto de fragmentos de todas as concepções do mundo e da vida que se sucederam na história, da maioria das quais, aliás, somente no folclore é que podem ser encontrados os documentos mutilados e contaminados que sobrevivem (GRAMSCI, 2011, p. 150-151).

Assim, o consentimento ativo estaria incutido dentro do senso comum, favorecido por uma visão fragmentada da realidade que faz com que o indivíduo não somente seja incapaz de perceber sua posição de explorado, como a naturalize e a perceba como algo bom.

Ao longo dos anos a burguesia foi aprimorando os mecanismos de criação do consentimento na classe trabalhadora. Na contemporaneidade, Alves (2011) cunha o termo “captura da “subjetividade” do trabalhador” para explicar a dinâmica atual de formação do consentimento. Porém, para se pensar o consentimento ativo na sociedade atual é preciso pensar primeiro uma das principais ideologias que tem estruturado as relações sociais a partir da recomposição burguesa iniciada na

década de 1970: a ideologia do toyotismo. Para Alves, o toyotismo é a “ideologia orgânica do novo complexo de reestruturação produtiva do capital que encontra nas novas tecnologias da informação e comunicação e no sociometabolismo da barbárie a materialidade sociotécnica (e psicossocial) adequada à nova produção de mercadorias” (ALVES, 2011, p. 43).

Enquanto no campo estrutural, o toyotismo se apresenta como produção flexível com o formato *just in time*, gerando uma produção enxuta, na superestrutura sua forma ideológica se traduz basicamente no estímulo ao consentimento do trabalhador.

O que consideramos cerne essencial do toyotismo é a busca do “engajamento estimulado” do trabalho, principalmente do trabalhador central, o assalariado estável. É por essa “captura” da subjetividade que o operário ou empregado consegue operar, com eficácia relativa, a série de dispositivos técnico-organizacionais que sustentam a produção fluida e difusa. A adoção da produção fluida implica uma reescalada das qualificações e do nível de formação geral e profissional dos operadores de base, além de uma relativa recomposição das funções de execução e das funções de concepção (ALVES, 2011, p. 49).

Se no fordismo a produção em série não exigia mais que a conformação física do trabalhador, sendo desnecessária a “captura” da mente do operário, dado que sua tarefa era mecânica e repetitiva (CF. GRAMSCI, 2008), no toyotismo, com a fluidez da produção e a necessidade de uma atividade laboral não mais mecânica e padronizada, é necessário buscar meios mais eficientes de promover o consentimento ativo, dado que é o elemento que neste momento se traduzirá em melhora na performance e produtividade do trabalhador. O trabalho não está mais inserido unicamente em um único local, não é incomum o labor transpor os limites da empresa e se estender até o domicílio dos trabalhadores. Novos modos de trabalhar surgem como o *home office* dialogando com o caráter enxuto das empresas no modo de produção toyotista. Neste sentido não basta somente transformar o trabalhador em um “macaco adestrado” (GRAMSCI, *idem*), mas é preciso fazer ele se enxergar como colaborador da empresa e “vestir a camisa”; por isso, no mundo contemporâneo se faz mais que necessária a distinção entre consentimento ativo e passivo dado que “a organização toyotista do trabalho capitalista possui uma densidade manipulatória de maior envergadura” (ALVES, 2011, p. 111).

No capitalismo contemporâneo a integração homem – empresa é mais orgânica, de modo que ele se torna física e mentalmente parte do processo de produção. O consentimento ativo não visa somente a manutenção da dominação, mas a ampliação da taxa de lucro através da intensificação da mais-valia relativa. Não se trata somente de manter a exploração, mas de absorver tudo o que a força de trabalho daquele trabalhador, através da mobilização física e intelectual do mesmo, é capaz de promover. Pensar o consentimento ativo apenas relacionando-o com a manutenção da dominação nos parece, portanto, superficial, ao menos para os dias atuais. Por isso que Alves (2011) cunha o termo “captura” da subjetividade, na intenção de demonstrar como o capital se dispõe atualmente de meios para estimular essa maior produtividade por parte do trabalhador.

É importante destacar que, ao dizermos “captura” da subjetividade, colocamos “captura” entre aspas para salientar o caráter problemático da operação de captura, ou seja, a captura não ocorre, de fato, como o termo poderia supor. Estamos lidando com uma operação de produção de consentimento ou unidade orgânica entre pensamento e ação que não se desenvolve de modo perene, sem resistência e lutas cotidianas. Enfim, o processo de “captura” da subjetividade do trabalho vivo é um processo intrinsecamente contraditório e densamente complexo, que articula mecanismos de coerção/consentimento e de manipulação não apenas no local de trabalho, por meio da administração pelo olhar, mas nas instâncias socio-reprodutivas, com a pleora de valores-fetice e emulação pelo medo que mobiliza as instâncias da pré-consciência/inconsciência do psiquismo humano (ALVES, 2011, p. 114).

Conforme o trecho citado, podemos compreender o consentimento ativo como a unidade orgânica entre pensamento e ação a serviço do capital, ou seja, é a própria práxis capitalista introjetada na classe trabalhadora. Não uma práxis genuinamente da classe de trabalhadora, mas uma práxis que é alheia ao indivíduo, não surge de suas vontades e como fruto das relações sociais que ele exerce. O consentimento ativo, como uma ação capitalista, é a materialização da ideologia burguesa no trabalhador, gerando uma unidade entre pensar e agir. Enquanto no consentimento passivo, conforme demonstraremos, essa unidade não é clara ou completa, no ativo o trabalhador pensa e age a serviço do capital. Nesse sentido, o consentimento acaba por criar sentido na vida do trabalhador, em outras palavras, um sentido de vida a favor da burguesia. Lukács, em sua época já percebia que o

capitalismo tardio possuía um maior caráter manipulatório em relação as suas dinâmicas anteriores. Nas palavras dele:

No tempo em que Marx escrevi os Manuscritos econômicos e filosóficos, a alienação da classe operária significava imediatamente um trabalho opressivo em um nível quase animal. Com efeito, a alienação era, em certo sentido, sinônimo de desumanidade. Exatamente por este motivo a luta de classes teve por objetivo, por decênios, garantir, com reivindicações adequadas sobre salário e sobre o tempo de trabalho, o mínimo de uma vida humana para o trabalhador [...]. Agora, em certo sentido, a questão se modificou; só em certo sentido, naturalmente. [...] A mais-valia absoluta não morreu, simplesmente não desempenha mais o papel dominante; aquele que desempenhava quando Marx escrevia os Manuscritos econômico filosóficos. Ora, o que daí decorre? Que um novo problema surge no horizonte dos trabalhadores, isto é, o problema de uma vida plena de sentido (LUKÁCS, 1969, *apud.* ALVES, 2011, p. 119).

O consentimento ativo, no sentido que damos neste trabalho, tem sua maior preponderância no capitalismo tardio, pois é quando a mais-valia relativa passa a ter mais importância para o capital em relação a sua versão absoluta. Com a produção flexível um maior engajamento do trabalhador gera mais lucro ao empresário do que necessariamente uma jornada maior.

Esse consentimento ativo promovido pelo capitalismo tardio não se resume apenas a questão da dominação, mas também a questão do consumo, dado que para a sua manutenção ele precisa criar novos mercados e estimular o consumo na classe trabalhadora. Lukács percebe que o consumo se torna o próprio sentido da vida, dado que ele é “instilado sob uma forma de superabundância de vida com finalidade em si mesma, assim como na jornada de trabalho de doze horas a vida era ditatorialmente dominada pelo trabalho” (LUKÁCS, 2012, p. 41).

Assim, o sentido de vida da classe trabalhadora no capitalismo torna-se sobreviver para consumir aquilo que lhe é permitido, o que gera uma subjetividade no trabalhador incapaz de pensar em um cenário melhor para se viver. O capitalismo se torna o melhor dos mundos e sentido da vida se transforma em ter sucesso, ou seja, poder aquisitivo. Mas o caráter desumano das relações de produção capitalista se mantém, dado que o homem continua alienado do poder teleológico de seu trabalho e tendo que vender a si mesmo como mercadoria para sobreviver.

Ora, a intensa densidade manipulatória do capitalismo global, seja na instância do consumo, seja na instância da produção propriamente dita, atinge a subjetividade do trabalho vivo, impedindo que se possa despertar no homem necessidades reais do desenvolvimento da personalidade. Pelo contrário, a manipulação que impede a verdadeira autonomia da personalidade constitui a “subjetividade pelo avesso”, a “subjetividade em desefetivação”, atingida pelo estresse, imersa nesta implicação contraditória da relação-capital. O “núcleo humano” da subjetividade do trabalho está afetado por uma das principais contradições da civilização do capital nesta etapa de desenvolvimento histórico, isto é, a contradição objetiva entre o alto nível de desenvolvimento das forças produtivas do trabalho social, que poderiam libertar o homem do trabalho heterônomo, transformando seu tempo livre em *otium*, contribuindo para o desenvolvimento de suas faculdades físicas e espirituais, e as relações capitalistas de produção da vida social, que aprisionam o homem, seja através da transformação do tempo de vida em tempo de trabalho estranhado ou tempo de trabalho negado como atividade prática significativa; ou através da transformação do tempo de vida em tempo de consumo fetichizado, sob a forma de uma superabundância de vida com finalidade em si mesma (ALVES, 2011, p. 120).

Para Alves (2011) o capitalismo dispõe de alguns elementos para mediar a “captura” da subjetividade do trabalhador e intensificar sua produtividade, que basicamente se dividem em mecanismos de contrapartida salarial (remuneração por resultados) e novas formas de gestão do trabalho, focando o trabalho em equipe.

O mecanismo de contrapartida salarial ocorre, basicamente, na forma com que tem sido chamado de “meritocracia”. Trata-se de oferecer uma remuneração adicional ao trabalhador baseada no seu empenho e por resultados atingidos, dessa forma, rebaixa-se o salário base, o que faz com que este profissional não consiga se manter apenas com esse valor base e se empenhe em cumprir metas para alcançar um salário que lhe promova um maior conforto. Além disso cria-se todo um discurso que faz com que o trabalhador se veja não como um mero assalariado, mas como colaborador da empresa, como se fosse membro da família e que o sucesso da empresa seria seu próprio sucesso. Assim, ele se vê incentivado a “vestir a camisa” da empresa, aceitando acriticamente a precariedade de seu serviço e aumentando a mais-valia relativa do patrão, dado que para o capital “o essencial é instaurar, por um lado, um elo direto entre o desempenho do negócio e o comportamento dos operários ou empregados” (ALVES, 2011, p. 122). Ou seja, a mais-valia relativa, no capitalismo tardio, tem estreita relação com a forma como a empresa trabalha o lado

comportamental de seus empregados e o quão bem sucedida é em intensificar o consentimento ativo neles. Outro mecanismo que influi nessa relação produtividade – comportamento é o sistema de avaliação de desempenho que, em conjunto com as novas formas de gestão do trabalho focadas em equipes tende a gerar um espírito de competição entre trabalhadores de empresas, filiais ou setores diferentes.

Enquanto o emprego e o sistema de pagamento motivam os trabalhadores a serem “leais” ou “devotados” às suas companhias, e o trabalho dá aos trabalhadores um sentimento de segurança, o sistema de avaliação de desempenho inspira-os com o espírito de competição. Uma vez que a cooperação e a comunicação com os companheiros de trabalho são altamente valorizadas na avaliação, a competição entre eles não pode ser individualista e prejudicar o trabalho em equipe (WATANABE, 1993, p. 13).

Porém, conforme lembra Alves, “é preciso salientar que utilizar o incentivo salarial como modo de “gerenciar” o comportamento operário e elevar a produtividade não é criação do toyotismo” (ALVES, 2011, p. 123), o que houve foi um aprimoramento para atender as novas necessidades da burguesia.

Na verdade, os incentivos salariais utilizados pelo toyotismo visando à “captura” da subjetividade do trabalho reproduzem, em sua essência, os mecanismos de envolvimento operário criados por uma forma de pagamento de salário, analisado por Marx no capítulo XIX de O capital, intitulado “salário por peça”. [...] Segundo Marx, o salário por peça “é a forma mais adequada ao modo capitalista de produção”. Observa que, com o salário por peça, “a qualidade e a intensidade do trabalho [são] controlados pela forma de salário, tornando em grande parte desnecessário o trabalho de inspeção” (ALVES, 2011, p. 123).

Outro mecanismo de “captura” da subjetividade do trabalhador, segundo Alves é o trabalho engajado em equipe. Ao contrário do fordismo que extraia a produtividade através do trabalho em série, onde cada trabalhador possuía sua função individual, o toyotismo se utiliza do trabalho em equipe para gerar uma pressão coletiva mais eficaz, gerando assim maior rentabilidade em relação ao modelo anterior. Aliando o trabalho em equipe com as novas formas de remuneração variável, cria-se um engajamento na equipe onde um trabalhador passa a controlar o outro, o que diminui a necessidade do patrão em fiscalizar o trabalho dos funcionários.

Na medida em que o comprometimento do trabalhador é estimulado pela pressão coletivamente exercida pela equipe de trabalho, temos, portanto, outro elemento da “exploração do trabalhador pelo trabalhador”. O primeiro, como já salientamos, era dado pelas novas formas de pagamento vinculado a bônus salariais. O trabalhador era carrasco de si mesmo. O segundo é a pressão coletiva exercida pela equipe de trabalho. Nesse caso, o carrasco dos trabalhadores é o próprio coletivo de trabalho constituído pelo capital (ALVES, 2011, p. 124).

Acrescentamos a esses dois mecanismos apresentados por Alves (2011) outra forma de criação de consentimento ativo, conforme apresentado por Santos (2012): a regulação por gestão do tempo.

Para o modelo de administração gerencialista, a gestão do tempo é uma aliada importante na manutenção da hegemonia. O cronograma de execução das ações deve obedecer à lógica do “fazer mais com menos” (CAMPOS, 2005) ou à premissa de que gerir o tempo de trabalho de forma eficaz garantiria a eficácia das escolas. As ações que as escolas devem realizar com tempo são extremamente comprometidas por sua escassez. Nessa análise, o controle dos docentes se dá pelo controle do tempo a eles determinado para realizar seu trabalho (SANTOS, 2012, p. 39).

Com isso a regulação por tempo

Facilita o isolamento dos colegas, privados de tempo para encontros em que se discutem e se trocam experiências profissionais, fomentando-se dessa forma o individualismo. A intensificação coloca-se assim em relação com o processo de desqualificação intelectual, de degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar (CONTRERAS, 2002, p. 37 *apud*. SANTOS, 2012, p. 39-40).

A regulação do tempo permite à burguesia alienar o trabalhador, deixando-o mais suscetível aos mecanismos de criação de consentimento ativo.

Assim como Alves (2011), percebemos no capitalismo tardio uma maior sofisticação nos mecanismos de produção do consentimento ativo, dado que influi diretamente na produtividade do trabalhador. Ao deslocar o foco principal para a mais-valia relativa o capital precisa de mecanismos de engajamento da classe trabalhadora de modo que a jornada flexível de trabalho se transforme na própria intensificação. Para Alves (2011) esses novos mecanismos têm maior efeito no lado psicológico do trabalhador, atingindo o inconsciente dele e criando pré-disposições para o

consentimento ativo. Porém, não é nosso foco aqui adentrar a área da psicanálise, nos mantendo nas áreas da educação e sociologia do trabalho.

Trabalho engajado em equipe e remuneração variável conforme rendimento são formas de gerar consentimento ativo nas relações que se estabelecem principalmente no campo estrutural da sociedade. Na esfera superestrutural há inúmeras formas com que as ideologias da classe dominante criam isso. Nas escolas a formação permeada pela ideologia do empreendedorismo faz com que os indivíduos tomem para si a responsabilidade de se colocarem no mercado de trabalho, eximindo o Estado da necessidade de políticas públicas para isso (como em alguns casos é possível o indivíduo achar desnecessárias tais medidas por gerar custos para o governo). Nesse sentido percebemos o consentimento ativo como a naturalização de tal ideologia: para o indivíduo conformado não lhe é possível vislumbrar outra oportunidade, não somente vê como natural tomar a culpa pelo seu destino, como acha que esse é o caminho para uma possível ascensão social.

Neste aspecto superestrutural, as ações burguesas no campo da política pública de formação humana promovem um sentimento tal que faz os indivíduos se sentirem contemplados em suas demandas individuais de acumulação de capital humano, apesar de, possivelmente, jamais virem a conseguir colocação no mercado de trabalho em decorrência da formação recebida. Isto significa que, mesmo que possamos vivenciar ampliação considerável da oferta de serviços educacionais voltados para a formação e qualificação do trabalhador, de modo geral, esta oferta significa muito mais um mecanismo de mediação de conflito de classes no campo da luta pelo acesso ao conhecimento científico e tecnológico do que um instrumento de formação/qualificação profissional propriamente dita (SOUZA, 2018, p. 285).

A ideologia do empreendedorismo se torna, portanto, uma das principais formas de gerar consentimento ativo à reforma neoliberal do Estado e ao modo como a burguesia tem ditado sua recomposição após a década de 1970, gerando o que tem se chamado no meio científico como trabalhador de novo tipo.

No âmbito político, o Estado se dispõe da ideia de democracia participativa, suscitando na população uma falsa visão de que é possível participar das decisões estatais mediante referendos, consultas públicas etc. Às camadas mais vulneráveis cria-se todo um dispositivo de mediação através da criação de políticas

públicas que visem minimizar a precariedade desses indivíduos por meio de programas sociais.

Para os segmentos mais vulneráveis que se encontram em risco social, em lugar de políticas de pleno emprego e de assistência social consistente, o Estado dispensa programas sociais compensatórios que, a pretexto de garantir-lhes a empregabilidade, assumem a função de ofuscar a percepção dos trabalhadores da causa real do desemprego estrutural e da condição de vida precária. O protagonismo social, a participação cidadã e solidária e a concertação social são ideias acionadas para promover maior participação da sociedade civil nas decisões estatais, sem que isso implique maior controle social sobre tais decisões, mas simplesmente garanta maior consenso em torno das diretrizes do modelo de desenvolvimento hegemônico. Neste aspecto, o Estado renova sua pedagogia política para educar a sociedade civil para o consenso. Assim, sob condições renovadas, o Estado media o conflito entre as classes sociais, combinando consenso e coerção, embora nessas condições prevaleça seu potencial persuasivo (SOUZA, 2019, p. 22).

Percebemos, portanto, o caráter fundamental da escola, enquanto local de formação humana e reprodução da classe trabalhadora (CF.: ALTHUSSER, 1985), para a difusão das ideologias burguesas que promovem o consentimento ativo na população, o que gera na burguesia a necessidade de promover o consentimento ativo no corpo docente, pois a participação deles se torna essencial para o processo. A reforma gerencial da educação tem, portanto, no gerencialismo a sua complementação ideológica para a produção do consentimento entre os trabalhadores da escola. Assim, se a reforma gerencial da gestão escolar tem como objetivo reformar a escola para adequá-las às necessidades atuais do mercado, o gerencialismo visa formar ideologicamente o corpo docente para o consentimento e, desse modo, não atuar como obstáculo às reformas (cf.: SHIROMA; EVANGELISTA, 2007), como também se transformar no novo tipo de profissional que o capital deseja, materializado na forma de um sujeito que naturaliza a desprofissionalização de sua carreira, não problematizando a gradativa transformação de seu fazer laboral em mero “profissional tarefeiro” (MACEDO; LAMOSA, 2015) e aceitando os mecanismos de gestão de *accountability* e meritocráticos.

A esse professor que consente ativamente com as reformas gerenciais da educação, Sachs (2003) chama de “professor empreendedor” e percebe nele, basicamente as seguintes características: é individualista, competitivo e de uma

subjetividade que aceita imposições e regulações externas. Ao seu ver, o professor empreendedor não somente aceita essas regulações externas, como tem facilidade de se adaptar a elas. Fazendo um paralelo com o que apontamos de Macedo e Lamosa (2015) no parágrafo anterior, entendemos que esse professor é facilmente adaptável a essa condição de “executor de tarefas”. Trabalha bem com imposições governamentais acerca do que deve ou não fazer e se motiva por metas e o sistema de meritocracia, o que explica o seu caráter individualista e competitivo. Nascimento (2015) chegou a uma conclusão semelhante, ao dizer que:

Tomando por base as informações obtidas foi possível observar que os professores que possuem um olhar positivo desta política, estão orientados por uma visão de que o professor acaba produzindo melhor porque houve pressão, metas pré-estabelecidas, foram guiados/orientados pela secretaria de Educação. Que, por sua vez, e motivada pela política do bônus, adotou uma postura mais participativa e passou a dotar as escolas com materiais novos, proporcionando que alunos e professores tenham acesso a materiais e conteúdos que antes não existiam (NASCIMENTO, 2015, p. 81).

Por ser um profissional modelado para a busca de resultados e remuneração variável decorrente da obtenção ou não de resultados positivos, ele tem em si aflorada uma personalidade individualista e competitiva. Competitiva, pois passa a ver outros grupos escolares (no caso, por exemplo, de uma rede pública as outras instituições de ensino que compõem a rede em questão) como adversários à bonificação por resultados, dado que sabe, que tal remuneração não é para todos. Trata-se de de uma premiação dada a alguns com o intuito de motivar a maioria. Individualista porque internalizou em si a ideologia do empreendedorismo, trata-se, portanto, de um professor-empresa, que se enxerga como alguém que precisa gerenciar a própria sorte, perdendo, portanto, a visão coletiva da profissão, não se percebendo como um elemento pertencente a uma categoria profissional, mas apenas como um indivíduo isolado na sociedade e que precisa conquistar as coisas por si só. É o que Casey (1995) chama de “professor designer”, um profissional surgido em tempos de crise do capitalismo e que é formado para uma performance de alta eficácia e baixo custo, atrelada a um satisfatório cumprimento de tarefas dentro de um horizonte que visa determinados resultados.

As reformas gerenciais da educação têm uma certa proximidade com a escola neotecnicista (SAVIANI, 2010; MELGAÇO, 2016) ao focar na padronização das atividades educacionais. O espaço de criação dos professores é cada vez menor, pois nessa lógica acredita-se que ao padronizar atividades de sucesso, ou seja, aquelas que produzem índices favoráveis, é possível reproduzi-los ao torná-los um padrão a ser seguido pela escola. O professor que consente ativamente se torna, desse modo, o agente dessa reforma ao naturalizar a padronização educacional e aquiescer com as reformas gerenciais da educação que visam inserir uma lógica empresarial dentro das escolas. Assim, os mesmos mecanismos de “captura” da subjetividade dos quais o capital dispõe para as empresas são também utilizados nas escolas.

Um dos principais alvos do gerencialismo é a figura do diretor escolar. Ball (2005) observa que uma das formas de induzir o diretor ao consentimento ativo frente as reformas gerenciais da educação se trata de aumentar as atribuições de modo a sobrecarregar este profissional, diminuindo-lhe a capacidade crítica. Assim, ele deixa de ser diretor pedagógico e torna-se apenas um gestor escolar, ocupado com toda uma burocracia acerca das finanças escolares e alienado do processo pedagógico. Soma-se a isso um contínuo processo de formação de gestão escolar que as reformas gerenciais da educação impõem aos diretores, na qual é reforçada neles a ideologia do gerencialismo.

Cardoso (2008), em sua dissertação acerca das reações dos diretores frente às reformas gerenciais da educação na rede municipal de Florianópolis, percebe a figura do diretor como alguém permanentemente “bombardeado” por questões envolvendo resultados, de modo que essa gestão por resultados se torne algo rotineiro no cotidiano profissional deles. A formação continuada também se torna um mecanismo de manutenção do consentimento ativo entre eles, mas ao mesmo tempo, se torna um local de discussão e criação de resistências. Porém, ao mesmo tempo em que tecem essas resistências entre si, eles tendem a ter uma visão neutra ou positiva acerca da bonificação por resultados, crendo na possibilidade de motivar o corpo docente.

Pensar, portanto, o consentimento ativo nos professores é entender que ele não se resume a concordar com o gerencialismo, mas de maneira mais profunda,

significa a incorporação de uma práxis gerencialista no indivíduo, que encontra terreno fértil a medida que o capital vai promovendo uma desintelectualização do professor. De um lado a naturalização da ideologia gerencial e de outro o exercício laboral desprofissionalizado na forma de um professor tarefeiro, a aceitação e busca por resultados visando uma bonificação e a conformação com toda perda de autonomia proveniente dos novos modelos de gestão.

4.3. RESILIÊNCIA

Aqui buscaremos analisar a ideia de resiliência, a qual ontologicamente classificamos como consentimento passivo e problematizar o seu uso na sociedade capitalista, apesar de originalmente ser tida como uma característica positiva. Etimologicamente o termo vem do latim *resiliens* e significa voltar, recuar, encolher-se, romper. Na física também tem significado próprio, se referindo à capacidade dos corpos de retornarem ao estado inicial após sofrerem determinada deformação elástica. No âmbito da psicologia, tem sido associado, em geral à capacidade das pessoas de se recobrem de traumas e se adaptarem a meios adversos.

Conforme apontam Francisco e Coimbra (2015), o uso do termo na física remonta ao início do século XIX e na psicologia, os primórdios daquilo que viria se tornar o estudo da resiliência tem início a partir da obra *Vulnerable but Invincible* (Vulnerável, porém invencível) de Werner e Smith (1982) ao estudar crianças que conseguiam manter um desenvolvimento emocional relativamente normal mesmo após longos períodos de turbulências em suas vidas e cunharem a conceito de invulnerabilidade, que se trataria de uma “resistência absoluta ao estresse, de uma característica imutável, como se fôssemos intocáveis e sem limites para suportar o sofrimento” (YUNES, 2003, p. 77). Seria uma característica intrínseca a raros indivíduos que os tornaria imunes a quaisquer sofrimentos que a vida lhes impusesse. Conforme Yunes (2003), a medida que os estudos foram se aperfeiçoando e o caráter flexível dessa característica foi sendo averiguado, o termo foi caindo em desuso e se tornando o que atualmente se chama de resiliência, embora a autora deixa claro que as duas palavras não possuem sentidos correspondentes, ou seja, enquanto a ideia de

invulnerabilidade passava uma noção de um indivíduo sem fraquezas emocionais, a resiliência já se apresentava como uma maior facilidade para se adaptar à adversidade.

O termo em si é criado por Frederic Flach em uma conferência feita pelo mesmo em 1966. Segundo o autor, resiliência é “o termo que escolhi para descrever as forças psicológicas e biológicas exigidas para atravessarmos com sucesso as mudanças em nossas vidas” (FLACH, 1991, p. 11). O autor segue apontando o que considera algumas características da personalidade resiliente:

Criatividade; capacidade de suportar a dor; percepção de si próprio e das coisas que estamos passando em determinada fase de nossas vidas; independência de espírito; auto-respeito; habilidade de recuperar a auto-estima quando essa diminuiu ou foi temporariamente perdida; capacidade de aprender; habilidade de fazer e manter amizades; liberdade na dependência dos outros, com o talento especial de determinar os limites da profundidade da nossa dependência; uma perspectiva de vida que oferece uma filosofia vital, evolutiva, através da qual podemos interpretar todas as nossas experiências e extrair alguma medida de significado pessoal (FLACH, 1991, p. 12).

Flach (1991) entende que a resiliência é a habilidade que permite nos adaptarmos às adversidades da vida e nos fortalecer a partir delas. Libório (2011), por sua vez, percebe que o termo evoluiu, ao longo dos anos, de uma concepção inicial na qual era entendido como a adaptação dos sujeitos ao mundo para traços inatos de personalidades de pessoas capazes de se desenvolverem em condições adversas. Isso é corroborado por boa parte dos estudos de psicologia sobre a resiliência, como os de Antoni e Koller (2000), Alvarez *et alli* (1998), Rutter (1993), Franco (2000) e Trombeta e Guzzo (2002), que se desenvolveram com grupos em situação degradantes, como crianças abandonadas, mães de deficientes, entre outros, e buscaram analisar perfis de resiliência entre os indivíduos estudados que permitissem a eles se desenvolverem emocionalmente apesar das situações de vida nas quais se encontravam.

Porém, tal concepção de resiliência como algo inato de uma pessoa não ganhou força no meio científico, prevalecendo a ideia dela como um processo com influência do meio externo. Assim, “ao ser entendida como um processo dinâmico, a resiliência só pode ocorrer quando influenciada por fatores de proteção (competências necessárias)” (FRANCISCO; COIMBRA, 2015, p. 60). Vale ressaltar que mesmo assim o

termo não possui ainda um significado preciso na psicologia, conforme apontam Francisco e Coimbra (2015).

[...]sua definição não é clara e nem tampouco precisa quanto na física ou na engenharia (e nem poderia ser), consideradas a complexidade e a multiplicidade de fatores e variáveis que devem ser levados em conta no estudo dos fenômenos humanos... Para apenas usar a metáfora, poder-se-ia dizer que a relação tensão/pressão com deformação-não-permanente do material corresponderia à relação situação de risco/estresse/experiências adversas com respostas finais de adaptação/ajustamento do indivíduo, o que ainda nos parece bastante problemático, haja vista as dificuldades em esclarecer o que é risco e adversidades, bem como adaptação e ajustamento (YUNES; SZYMANSKI, 2001, p.16).

Assim, abandonada a interpretação individualista inicial que percebia na resiliência uma característica inata à pessoa, ela agora é vista como algo que pode ser ensinado e desenvolvido. “Ajudar as pessoas a descobrir suas capacidades, aceitá-las e confirmá-las positiva e incondicionalmente é, em boa medida, a maneira de as tornas mais confiantes e resilientes para enfrentar a vida do dia-a-dia por mais adversa e difícil que se apresente” (TAVARES, 2001, p. 52). Ao mesmo tempo, o autor expande o conceito para que possa ser atribuído a instituições, tornando-as “organizações vivas, dialéticas e dinâmicas cujo funcionamento tende a imitar o do próprio cérebro que é altamente democrático e resiliente” (TAVARES, 2001, p. 60).

A resiliência não é uma espécie de escudo protetor a defender o indivíduo, mas a flexibilidade de comportamento para se adaptar às adversidades da vida, conforme defende Ralha-Simões: “O indivíduo resiliente parece de fato salientarse por uma estrutura de personalidade precoce e adequadamente diferenciada, a par com uma acrescida abertura a novas experiências, novos valores e a fatores de transformação dessa mesma estrutura, que apesar de bem estabelecida é flexível e não apresenta resistência à mudança” (RALHA-SIMÕES, 2001, p.108). Não somente flexível a nível do indivíduo como também é a nível de contexto social no qual a pessoa está inserida (RUTTER, 1993), ou seja, não depende somente dos traços de personalidade que a pessoa carrega consigo, mas também de fatores fornecidos pelo meio a volta. Isso nos remete ao trabalho de Antoni e Koller (2000) que ao estudarem adolescentes resilientes, perceberam o papel preponderante que os pais tinham na formação dessa

característica, como afeto, presença e existência de diálogo entre eles. Conforme aponta Tavares:

Sabemos que a força resiliente do ser humano não está apenas nas suas componentes física, biológica, corporal, neurocerebral. Está, sobretudo, na sua dimensão psicológica e sociocultural. Embora as duas componentes estejam estreitamente interligadas num todo único e complexo ou hipercomplexo, em que as teses evolucionistas que ganharam enorme força na neurociência no sentido de tudo querer explicar sem recurso a qualquer entidade exterior, continuo a pensar que o corpo e a alma não procedem um do outro por serem de natureza distinta e as evidências científicas, aos meus olhos, ainda não conseguiram provar o contrário (TAVARES, 2014, p. 68).

Para Ungar (2008) a resiliência individual se dá através da capacidade do indivíduo de se relacionar e buscar aporte nos recursos sociais que a sociedade lhe fornece.

No contexto de exposição às adversidade significativas, a resiliência é tanto a capacidade dos indivíduos para navegar o seu caminho psicológico, para recursos sociais, culturais, físicos que sustentam o seu bem-estar, e sua capacidade individual e coletiva para negociar recursos que estão ausentes (UNGAR, 2008, p. 225).

Para o autor o processo de resiliência ocorre de forma social, seja através da mobilização coletiva como pela busca individual de recursos no meio social.

Ojeda (2005), por sua vez, analisa a resiliência em grupos comunitários, em especial os da América Latina, dissertando sobre a capacidade que inúmeras comunidades deste continente possuem de se recuperar de desastres e catástrofes.

Tanto por sua geografia como suas condições sociais, é um continente propenso a sofrer grandes catástrofes naturais e sociais: terremotos, inundações, ciclones, guerras civis, guerrilhas, repressões insensatas etc. Podemos dizer, sem exagerar, que cada comunidade latino-americana enfrentou desastres e catástrofes que desafiam sua resiliência, em sentido coletivo. Além disso, desde as culturas maias e incas, há uma grande tradição de solidariedade social, para responder com esforço coletivo a essas situações de emergências (OJEDA, 2005, p. 49, *apud* FRANCISCO; COIMBRA, 2015, p. 62-63).

O autor percebe quatro pilares que contribuem para esse caráter resiliente comum às sociedades latino-americanas: auto estima coletiva, identidade

cultural, humor social e honestidade estatal; como também pontua elementos que prejudicam a resiliência comunitária: autoritarismo, corrupção, fatalismo e hipervalorização ao que é estrangeiro (FRANCISCO; COIMBRA, 2015). Para ele, há nos povos latino-americanos, em geral, o nacionalismo, que se apresenta na forma de um orgulho pelo próprio local onde vive, que aliado à irreverência desses povos que tendem a ter uma postura descontraída das adversidades, contribuem para formar o espírito de resiliência comunitária. Porém, concordamos com Francisco e Coimbra (2015) ao pontuarem a superficialidade e falta de embasamento histórico no levantamento de Ojeda, como também de uma certa ingenuidade em mencionar honestidade estatal nos países da América latina.

Dois autores que dão passos significativos em direção a uma concepção da resiliência como processo social são Edwards e Apostolov (2007). Eles se utilizam de uma teoria histórico-cultural, com base em Vygotsky e seus conceitos de internalização e externalização, para explicar a resiliência enquanto processo social, ao estudarem adolescentes em situações degradantes. Assim, através do processo de internalização o sujeito absorve as informações do meio e na externalização todo seu processo psíquico é materializado na forma de ações. Dessa forma, eles entendem o processo de resiliência como uma dialética entre a internalização dos estímulos do meio externo e a materialização na atitude resiliente do indivíduo, pois, conforme apontam, “as pessoas não são recipientes passivos da cultura, mas através do processo de externalização, elas também moldam isso” (EDWARDS; APOSTOLOV, 2007, p. 72). Ou seja, a resiliência não é uma característica passiva, mas também uma forma de reagir sobre o mundo, influenciando de volta e gerando a possibilidade de modificar a situação externa. Porém, os autores percebem na resiliência uma ferramenta útil para as políticas públicas para população vulnerável, o que nos leva a entender uma – consciente ou não – concordância da resiliência como forma de promover consenso com a população, afinal, ela se torna um mecanismo que fornece meios psicológicos para a classe trabalhadora suportar melhor a vida precarizada no capitalismo, ao invés de enfrentar.

Conforme Francisco e Coimbra (2015), a dissertação de Mondini (2011) foi a primeira pesquisa no campo do materialismo histórico-dialético a oferecer uma

visão mais detalhada do processo de resiliente, através de farta revisão bibliográfica, e com uma crítica que não somente fossem além das aparências, como também levasse em consideração o conceito de totalidade. Em sua pesquisa, a autora, após extenso levantamento bibliográfico acerca do tema da resiliência, classifica a produção científica em três grupos: os abstratos e acríticos, os interacionistas e os críticos. Os abstratos se referem àqueles já comentados anteriormente, que tendem a naturalizar e individualizar a resiliência, como se ela fosse um traço de personalidade de origem genética, o que tem se demonstrado um argumento superficial. Os interacionistas são os que entendem a resiliência a partir da relação do indivíduo com o meio social (CF.: TAVARES, 2001. RUTTER, 1993. UNGAR, 2008. OJEDA, 2005).

Os interacionistas superam o caráter idealista da corrente abstrata, ao compreenderem que a resiliência vai além de um mero traço inato de personalidade, o que os leva a analisar os modos pelos quais ocorrem a relação entre indivíduo e meio que fortaleceram a resiliência dessas pessoas. Em alguns teóricos esses estudos focam na relação indivíduo-meio e outros autores buscam ampliar o quadro, partindo do indivíduo para o coletivo e sua relação com o contexto social. Porém, esses trabalhos encontram uma limitação manifestada na ausência do olhar crítico sobre tal fenômeno. Busca-se apenas compreender e descrever a ideia de resiliência, mas sem uma problematização que leve o pesquisador a buscar a análise da totalidade para se compreender o particular da resiliência nos indivíduos.

Essa concepção auxilia na evolução do conceito e diminui o nível de abstração, embora ele permaneça. Isso ocorre porque a resiliência não é compreendida como um fenômeno dialético que leva em conta a subjetividade e as bases materiais de vida dos indivíduos. Seu caráter processual passa a ser considerado, mas ela ainda é entendida como algo natural, uma característica pessoal que se desenvolve se o ambiente fornecer ao indivíduo os meios necessários (MONDINI, 2011, p. 168 *apud* FRANCISCO; COIMBRA, 2015, p. 67).

O terceiro grupo é o dos críticos, que seriam aqueles que “compreendem a resiliência dentro de determinada realidade, consideram questões sociais como as desigualdades e questionam a naturalização e qualquer forma de determinismo evidenciado nos estudos” (FRANCISCO; COIMBRA, 2015, p. 68). Entre os teóricos que percebemos trabalhar nesta linha estão Unger (2008), Yunes e Szymanski (2001),

Libório (2006), Francisco e Coimbra (2015) e Mondini (2011). O grande avanço desses trabalhos está no fato de trazerem a questão para o concreto e relacioná-la com a vida e às maneiras pelas quais os homens se relacionam econômica e socialmente.

[...] esse último grupo de trabalho tem papel inegável no fortalecimento de discussões sobre resiliência na perspectiva do materialismo histórico dialético, pois atribui-lhe concreticidade e supera visões naturalizantes e universalistas. A autora pontua que as vivências e as condições sociais serão responsáveis pela construção da subjetividade de um indivíduo (personalidade), promoverão (ou não) a resiliência e farão os adolescentes conseguirem (ou não) se posicionar perante as adversidades experienciadas. Tais pressupostos evidenciam que a resiliência não é algo estabelecido a priori na personalidade do ser humano (FRANCISCO; COIMBRA, 2015, p. 69).

Mondini também percebe o papel preponderante do estado na promoção da resiliência nos indivíduos:

Também é imprescindível considerarmos que a promoção da resiliência nesse contexto estará dialeticamente relacionada à estrutura do Estado vigente e a outros aspectos, tais como o ambiente físico, a disponibilidade de atividades físicas e educacionais, o envolvimento ou não da família e da comunidade nos programas (MONDINI, 2001, p. 40 *apud* FRANCISCO; COIMBRA, 2015, p. 69).

Nesse sentido, percebemos a diferença entre o trabalho de Mondini (2001) e de Edwards e Apostolov (2007), pois os últimos chegam a descrever a importância do Estado na instauração de um ambiente que promova a resiliência, mas não se aprofunda ao ponto de analisar a quem interessa a promoção dessa resiliência, através de políticas públicas, nos indivíduos. Mondini (2001), por outro lado, percebe que na relação entre Estado e capitalismo a promoção ou não da resiliência ocorre sob os interesses do capital. Porém ela resume a questão da resiliência, dentro da questão do capitalismo, como uma luta de interesses entre a versão abstrata (que segundo a autora estaria dentro dos interesses do capital) e a interpretação social e crítica que permitiria a reflexão acerca de como construir a resiliência na classe trabalhadora.

Ao incorporarem o materialismo histórico dialético essas pesquisas promovem grandes avanços nos estudos sobre a resiliência, pois ao mesmo tempo em que a compreendem como um processo social (e não algo inato no indivíduo), também buscam realizar uma análise crítica, relacionando com questões sociais e de classe.

Assim, não se limitam a uma descrição acrítica dos interacionistas. Por outro lado, percebemos que esses trabalhos não vão além da problematização e visão materialista da resiliência. Alguns a percebem como algo bom (e de fato, *a priori*, é), mas não enxergam a existência de uma ideologia da resiliência, produtora de indivíduos resilientes capazes de suportar a precária existência da classe trabalhadora no capitalismo.

Ao ser compreendida como produto do desenvolvimento histórico e como reflexo das marcas da organização capitalista, não se pode perder de vista que a “resiliência em-si”, entendida também como resultado do processo dessas vivências e como mecanismo mediador de enfrentamento das adversidades experimentadas, permitirá ou não que alguns indivíduos consigam se posicionar ante a tais adversidades (FRANCISCO; COIMBRA, 2015, p. 71).

Dessa forma, percebemos que o meio científico trata a resiliência como um comportamento socialmente criado no indivíduo, que lhe fornece meios para reagir às adversidades da vida. Esse processo, por ser flexível, varia de intensidade conforme a adversidade em si que a pessoa enfrenta, os elementos internos que ela dispõe em sua personalidade, ou seja, aquilo que ela já carrega consigo proveniente de relações sociais anteriores e também em relação aos meios que o exterior lhe oferece para se adaptar e fortalecer diante de tal problema. Se trata, em suma, da capacidade de se adaptar às adversidades da vida, de modo a conseguir o máximo de sua integridade psicológica ainda que sob pressão de situações degradantes.

No campo do materialismo histórico, encontramos alguns autores que possuem entendimento parcialmente positivo acerca da resiliência dentro de um contexto social, como é o caso de Antunes e Zuin (2008), Duarte (1999, 2007) e Francisco e Coimbra (2015).

Antunes e Zuin (2008), em um trabalho sobre bullying escolar, defendem a resiliência como algo positivo, o qual deve ser trabalhado na escola, pois é uma característica fundamental para a emancipação do indivíduo, através da formação de uma personalidade autônoma capaz de se adaptar e superar às adversidades da vida. Nas palavras dos autores, “este movimento contínuo de adaptação e ajustamento exigido para se viver em sociedade não pode ser ignorado, pois, caso seja, a educação

continuará realizando o seu papel de impotente e ideológica” (ANTUNES, ZUIN, 2008, p. 39). Duarte (1999, 2007), por sua vez, trabalha com os conceitos de em-si e para-si, os quais serão apropriados por Francisco e Coimbra (2015) para criar a ideia de uma resiliência em-si e para-si. Eles se utilizam desses conceitos para explicar um movimento que possa ser feito pela classe trabalhadora para que, em posse de uma postura resiliente, possa lutar contra as adversidades impostas pelo capitalismo. Nesse sentido, a resiliência em-si se refere à, digamos, resiliência imanente no senso comum, que visa adaptação imediata e pragmática a determinado estímulo externo que venha a causar dificuldades para a pessoa.

Estamos denominando resiliência em-si o processo de enfrentamento das adversidades vivenciadas por um indivíduo, o qual, no entanto, não oportuniza ainda o estabelecimento de relações conscientes com as formas que produzem sua vida, o que impede o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Isso implica que a resiliência em-si esteja um degrau abaixo da emancipação e que deverá ser superada por incorporação. Por conseguinte, a emancipação só será possível por meio de um processo de tomada de consciência, bem como pela superação das atuais relações sociais (FRANCISCO; COIMBRA, 2015, p. 75).

Como resiliência para-si, eles entendem a resiliência fruto da própria realização da práxis, ou seja, resultante de uma unidade entre uma consciência emancipada e a sua manifestação em atividade.

Por sua vez, a categoria para-si expressa uma tendência em que o processo de objetivação do gênero humano ocorre de maneira consciente, enquanto gênero e humanidade. Ou seja, no processo de formação do sujeito, há cada vez mais uma relação consciente com sua individualidade mediante as condições objetivas presentes em sua vida (FRANCISCO; COIMBRA, 2015, p. 75).

Essa dupla visão da resiliência se torna contraditória na medida em que por um lado ela é adaptação acrítica à realidade e por outro um processo que, embora adaptativo, contribui para a emancipação do indivíduo e para a superação da sociedade capitalista. Francisco e Coimbra alegam que a resiliência para-si é fruto da ação consciente do homem, aproximando-se da concepção marxiana de práxis, mas se equivocam ao tentar estabelecer tal unidade entre consciência e ação dentro do contexto da resiliência, uma vez que, por um ponto de vista da práxis, não é coerente afirmar a possibilidade de uma ação emancipatória aliada a uma reflexão conformista e de caráter adaptativo. Por isso que afirmamos em momento anterior que a resiliência

é fruto da fragmentação da práxis, onde não há unidade entre consciência e ação. Portanto, não coadunamos com a visão de Francisco e Coimbra (2015) de que haja uma resiliência – enquanto reação – emancipatória, dado que isso configura uma contradição com o próprio sentido da palavra. A resiliência, conforme cunhada por Flach (1991), se refere a uma atitude de adaptação às adversidades no intuito de fortalecer o indivíduo, ou seja, o objetivo da atitude resiliente não é a superação completa de determinada situação, mas o fortalecimento interior para suportar tais situações.

Em outros trabalhos é possível perceber a aproximação que alguns autores fazem da resiliência com a resistência, como se ela fosse um sub-atributo da resistência.

Conforme Silva, Alves e Motta (2005) há professores que apresentam maior resistência aos fatores agressores encontrados na prática, criando alternativas para controlar os desafios e responder às dificuldades, reagindo às adversidades e mostrando-se capazes de recuperação das agressões sofridas, conseguindo, assim, diminuir seu estresse. Esses profissionais detêm características que fortalecem a resiliência (FAJARDO, MINAYO, MOREIRA, 2010, p. 763).

A resiliência, a priori, não é algo que deva ser condenado, pelo contrário, em algumas situações da vida se torna elemento imprescindível para a superação psíquica (e não social, é importante frisar) de infortúnios que possam vir a acometer um indivíduo. Diante do falecimento de um ente querido, não há o que resistir, dado que é impossível mudar tal situação. Nesse sentido a resiliência se torna fator importante para que esse indivíduo consiga continuar com sua vida, da forma mais saudável possível. Porém, os autores da linha crítica por nós analisados ao mesmo tempo em que relacionam a resiliência com reprodução material da vida na sociedade capitalista, marcada pela luta de classes, não a percebem como um instrumento para a manutenção do *status quo*, pelo contrário, a veem como reação útil à classe trabalhadora. A resiliência, enquanto consentimento passivo, nunca será revolucionária, pois em uma sociedade de classes não cabe aos explorados a adaptação, mas sempre a resistência em forma de luta pela emancipação dos subalternos.

Retomando o que abordamos no capítulo anterior, no qual defendemos um ponto de partida ontológico e fundado no conceito marxiano de práxis, levantamos alguns questionamentos sobre a resiliência enquanto reação revolucionária. Primeiramente, devemos considerar que para Marx a essência humana não é desconexa das relações sociais e de produção. Esse é o ponto principal de sua ruptura com o idealismo hegeliano e a consequente fundação do materialismo histórico dialético. Isso significa que para Marx, pensar a subjetividade do trabalhador é também pensar a relação dele com o mundo. Não há para o materialismo histórico uma consciência desconexa com a realidade, ou que a transcenda, dado que isso significa um retorno ao idealismo. Logo, ao analisar a reação de um indivíduo é preciso, para um materialista histórico, contextualizar a relação dialética entre essa consciência que reage e o mundo que o meio externo que a influencia. O mundo age sobre o trabalhador que por sua vez reage e torna a agir sobre o mundo. Isso nos faz retomar a explanação do conceito de individuação em Lukács (2010), no qual o autor explica a materialidade dessa consciência individual dentro de uma perspectiva materialista, ou seja, o homem é o resultado de todo um processo de escolhas e ações que ele vai efetuando ao longo da vida; é, como disse Gramsci, “é o conjunto de relações sociais” (GRAMSCI, 1978, p. 43).

Assim, retomamos brevemente o que fora exposto em capítulo anterior no intuito de dar embasamento teórico à nossa posição de que não coadunamos com a visão da resiliência como uma reação revolucionária, conforme acredita Duarte. Isso porque pensar a reação, conforme já dissemos em momento anterior, requer pensar a práxis da reação, não a sua forma na consciência em si; não há espaço para o idealismo dentro do materialismo histórico dialético. Isso porque, sob o nosso ponto de vista, a resiliência (uma forma de consentimento passivo) vai ocorrer na dialética entre uma subjetividade que visa superar uma adversidade e sua materialização em prática adaptativa; ao contrário da práxis de resistência que relaciona a consciência que almeja transformar a adversidade com uma ação que visa a superação de tal condição.

Partir de uma abstração ontológica para o real possibilita também compreender a diferença entre resiliência/consentimento passivo e resistência. A última almeja a transformação da situação, a primeira objetiva a mudança de si para

um melhor relacionamento com o mundo, o que gera um efeito sobre o mundo menos significativo que o da resistência. Podemos oferecer um exemplo dentro do próprio objeto de pesquisa deste trabalho: um professor que deseja apenas sobreviver às crescentes condições precárias de trabalho produz um impacto sobre as reformas gerenciais da educação consideravelmente menor (se é que produz algum) que o professor resistente que adere a greves, manifestações e ações coletivas de boicote. Dessa forma, observamos que a resiliência, assim como o consentimento ativo, se exerce perfeitamente como reação individual, ao contrário da resistência que para se tornar significativa, para os subalternos, precisa se inserir em uma coletividade.

No capitalismo a resiliência se torna, portanto, uma das reações a serem incutidas pela burguesia na classe trabalhadora. Conforme Marx (2017) o trabalho alienado desumaniza e objetifica o trabalhador. Manacorda resume isso perfeitamente no trecho abaixo:

O trabalho produz deformidade, imbecilidade, cretinismo no operário, que se torna um objeto estranho e desumano, no qual nenhum dos sentidos existe mais, e que não apenas não tem mais necessidades humanas, mas em que também as necessidades animais cessam, pois tornou-se um ser insensível e sem necessidades (MANACORDA, 2007, p. 79).

Voltando a Lukács (2010), retomamos a nossa ideia de que para todo estímulo que a sociedade produz, o indivíduo possui alternativas, sejam elas de resistência, consentimento ativo ou passivo. Dessa forma, ao pensarmos a desumanização do trabalhador decorrente da alienação do seu fazer laboral, é preciso refletir sobre qual reação historicamente tem sido adotada pela classe trabalhadora frente a isso. Para Gramsci, a reação da classe trabalhadora é o consentimento ativo produzido pelas ideologias da burguesia e que fazem com que a classe subalterna enxergue o mundo pela lógica do capital. O pensador italiano só trabalhava com um tipo de consentimento, o que nos fez, metodologicamente, dividir esse conceito gramsciano de consentimento em dois: o ativo, propriamente dito, e o passivo. Assim, buscamos uma análise mais detalhada das reações como também atual, dado que o trabalhador do macaco adestrado (GRAMSCI, 2008) não é o mesmo daquele que Alves aponta como tendo a sua sua subjetividade “capturada” pelo capital. Dessa forma, a burguesia sempre oferecerá duas alternativas à classe trabalhadora, todas mediadas

ideologicamente: consentir ativamente através de uma visão de mundo que faça com que o trabalhador aceite e concorde com as condições de vida ou adotar uma postura de resiliência, que também é inculcada por meio de ideologias (conforme demonstraremos adiante) e se adaptar ao mundo como ele é. Dessa forma, à sua desumanização causada pelo trabalho alienado, coube à classe trabalhadora consentir ou adaptar-se, segundo o capital.

A partir do momento em que metodologicamente dividimos o consentimento ativo gramsciano em dois, foi-nos possível compreender que nas disputas ideológicas da sociedade civil, a ideologia dominante busca criar tanto o consentimento ativo quanto passivo na classe subalterna, dado que o que importa para o capital é a manutenção da sociedade capitalista e a promoção dos interesses da burguesia.

Shiroma e Turmina (2014) em trabalho sobre a literatura de autoajuda e a conformação da classe trabalhadora oferecem, mesmo sem estarem trabalhando a resiliência em si, um exemplo disso.

A autoajuda muito mais que um fenômeno editorial de vendas, constitui-se em uma ideologia que difunde e desperta o imaginário de construção de um homem realizado, de sucesso, possuidor de riqueza e poder. Reforça a ideia de progresso individual ao mesmo tempo em que populariza e naturaliza a noção de mudança, adaptação, competição e mobilidade social como responsabilidades individuais (SHIROMA; TURMINA, 2014, p. 165).

O discurso de autoajuda como ideologia atua, portanto, de um lado como uma ideologia de resiliência, oferecendo todo um discurso de superação e por outro, atua promovendo o consentimento ativo nos indivíduos para fomentar a naturalização de uma sociedade pautada na ideia capitalista de empreendedorismo.

A recomposição burguesa iniciada na década de 1970, mediante modelo econômico neoliberal, desmonta o Estado de Bem-estar social no qual o Estado se responsabilizava em promover não somente emprego à população como estabilidade em seus locais de trabalho. Em comparação, a sociedade neoliberal que irrompe na década de 1970 é marcadamente caótica em relação à estrutura social anterior. O Estado não mais provê políticas públicas para o emprego, como o trabalhador se vê

jogado à própria sorte diante de uma realidade na qual ele não consegue mais a estabilidade de ficar em um único emprego. Soma-se ao fato de que o desemprego estrutural rebaixa os salários e submete a classe trabalhadora a formas cada vez mais degradantes de trabalho, com pressões para aumentar a produtividade do trabalhador. Assim, dizer que a classe trabalhadora se percebe realizada por tal conjuntura seria ao nosso ver exagerado. Por outro lado, as mobilizações por uma sociedade mais justa têm diminuído consideravelmente com o decorrer das décadas. Isso nos leva a apontar que diante da recomposição burguesa, que se materializa em capitalismo mais agressivo, as ideologias burguesas circulantes na sociedade civil terão duas finalidades: promover a adaptação dos trabalhadores (resiliência) como torná-los psicologicamente mais resilientes frente a um trabalho cada vez mais precarizado, pois conforme aponta Sennet (2006), as pessoas precisam de uma âncora mental e emocional que as auxilie nesse processo de adaptação ao novo tipo de trabalho. Por outro, difundir uma ideologia de empreendedorismo, incentivando a população a se tomar como uma espécie de empresa e passar a gerir sua própria sorte (e fracasso) exonerando o Estado da necessidade de se criar políticas públicas.

Nesse sentido, percebemos uma relação de complementaridade entre consentimento passivo/resiliência e consentimento ativo, pois, ao mesmo tempo que o capital nos oferece todo um discurso motivador, que facilita a adaptação do indivíduo como também o torna mais resiliente psiquicamente, esse discurso promove a aceitação na classe trabalhadora da nova dinâmica da vida social na contemporaneidade. Um exemplo disso é o discurso de autoajuda de Johson (1998), que “contribui para a promoção desses valores, que institui modos de viver e comportar-se no trabalho, reforçando as teses da adaptação, adequação, aceitação e mudança. Enfim, dissemina uma concepção de mundo cuja essência é a “adaptação à mudança” (SHIROMA; TURMINA, 2014, p. 174).

Podemos dizer, com base em Shiroma e Turmina, que os discursos de autoajuda se manifestam como ideologias de resiliência, pois visam auxiliar o indivíduo na adaptação e superação das adversidades, como desemprego estrutural, trabalho precário, entre outros. E conforme as autoras apontam, se tratam de discursos que

promovem a adaptação por meio da formação desse sujeito em um novo sujeito, capaz de lidar plenamente com o mundo atual e batalhar pelo seu sucesso.

A resiliência se torna uma reação que visa à sobrevivência do indivíduo no capitalismo. No capítulo sobre “sobrevivência no trabalho”, Flach (1991) conta a história de um conhecido que se viu diante de adversidades da vida e como a resiliência lhe ajudou a superar tudo:

O dilema de Greg me fazia lembrar de uma dúzia de executivos com quem eu trabalhara nos últimos dez anos, todos apanhados nos mecanismos das mudanças vindas de compras, fusões, falências, e outras rápidas mudanças de situação no mundo empresarial de hoje. Muito dos executivos mais altos tinham tido condições de ir embora com magníficas compensações financeiras, mas a maioria daqueles mais abaixo não teve tanta sorte. Um deles era um executivo numa grande agência de propaganda que, aos 52 anos, perdera sua posição quando a conta que ele cuidava fora transferida para uma concorrente. Ele passou um ano enchendo o tanque de seu automóvel no posto de gasolina do cunhado, antes de conseguir outro trabalho publicitário, numa agência bem menor, ganhando um terço de seu salário anterior. (FLACH, 1991, p. 239).

Percebemos aí um nítido exemplo de resiliência, onde o indivíduo aceita um trabalho com remuneração um terço menor que a anterior, mas o faz movido pela necessidade. Ao reagir de forma resiliente ele aceita a sua condição, a relação trabalhista desfavorável e se fortalece psicologicamente para a precarização de sua vida.

Agora, a estrutura a que ele se acostumara estava liquidada; era substituída por uma estrutura nova e diferente, a qual ele teria que se adaptar. [...] Sua família também sofreria com essa reestruturação. Angela teria de refazer sua vida e encontrar um novo trabalho. Os dois teriam de encontrar um novo trabalho e fazer novos amigos (FLACH, 1991, p. 242).

A resiliência se torna uma reação incutida pela burguesia na classe trabalhadora de modo que esta consiga lidar com todas as incertezas e adversidades que a vida numa sociedade de classes lhe traz. Com a recomposição burguesa ocorrida após a década de 1970 e a instauração de um Estado mínimo não mais preocupado em fornecer políticas de Bem-Estar social, a responsabilidade sobre a manutenção da vida (e sua qualidade) recai sobre o trabalhador, que se vê forçado a se adaptar a essa nova realidade ou sucumbir perante a ela. Se antes o trabalhador se especializava em uma forma de labor pensando em um emprego estável no qual ele aproveitaria esse

conhecimento por longos anos de sua vida, agora não somente ele se verá trocando de empregos constantemente, como terá que gerir seus períodos de desemprego, como também se tornar o máximo polivalente possível e ao efetuar todas essas mudanças, ele reforça em si um caráter de resiliência, dado que, conforme abordamos anteriormente em Lukács (2010), o processo de individuação ocorre através das inúmeras tomadas de decisão ao longo da vida.

É bem possível que os jovens de hoje estejam instintivamente se preparando para um futuro radicalmente diferente ao seguirem uma máxima criada pelos evolucionistas. A super-especialização tem sido identificada como a causa principal da estagnação e da extinção em todos os setores do reino animal, exceto para o homem [...].

Para esse dilema da super-especialização existe uma solução possível. Se a evolução é concebida como um número enorme de becos sem saída, com vielas ocasionais em direção ao progresso, como num labirinto em que quase todas as curvas não levam à saída, por que não poderia uma espécie voltar atrás no seu caminho que levava a um desses becos e começar tudo de novo numa direção mais promissora (FLACH, 1991, p. 247-248).

Embora Frederic Flach seja um teórico do capital, o que o leva a enxergar a resiliência de forma positiva, ao contrário da nossa posição, achamos pertinente citar alguns de seus posicionamentos, dado que ele é um dos principais teóricos que trabalham a questão da resiliência dentro da sociedade atual. No exemplo acima podemos perceber como a resiliência ajuda o indivíduo nessa transição de dinâmica do capital, onde antes havia a questão da estabilidade laboral e agora temos um cenário caótico produzido pelas políticas neoliberais. A resiliência serve ao capital, pois é através dela que a burguesia intensifica sua exploração sobre a classe trabalhadora e esta, ao invés de lutar, busca a adaptação.

Se em capítulo anterior abordamos a interpretação de Lukács acerca da ideologia como elemento que vai valorar positivamente as alternativas de reação oferecidas pela burguesia, aqui retomamos esse conceito para apontar que cabe às ideologias da resiliência criarem na classe trabalhadora toda uma visão de mundo de que é preciso se adaptar ou perecer. Assim, o indivíduo não reflete sobre a possibilidade de sua emancipação e passa apenas a se adaptar e sofrer o menos possível os efeitos da crescente precariedade de suas vidas, ou seja, se cada avanço da burguesia nesse “tabuleiro da luta de classes” representa um recuo na qualidade de

vida da classe trabalhadora, cabe a ela apenas a resiliência dentro da perspectiva do capital.

Conforme Alves (2011) aponta, na sociedade contemporânea os sindicatos trabalhistas são cooptados pela burguesia e passam a ter uma tarefa de pura mediação entre os interesses do capital e os trabalhadores. Os sindicatos combativos se tornam raros e o trabalhador se vê diante da perspectiva de aceitar as condições de trabalho ou pedir demissão, compondo a massa de desempregados que ajudam a burguesia a rebaixar os salários dos demais, tirando poder de negociação da classe trabalhadora. Assim, se as condições de trabalho são cada vez piores, cabe, nessa lógica, aos trabalhadores reagirem de forma resiliente de modo que nem adoeçam, devido às péssimas condições de trabalho, nem se revoltam contra o sistema.

A partir da década de 1970, a burguesia inicia um processo de recomposição da sua taxa de lucro (SOUZA, 2016, 2017), o que a leva a intensificar sua ofensiva sobre o Estado, de um lado, retomando a ideia liberal de Estado mínimo e de outro intensificando a sua exploração da classe trabalhadora, através de todo um discurso de estímulo à produtividade de forma a intensificar a mais-valia relativa. O trabalho, portanto, se torna mais desgastante, o trabalhador se vê trabalhando sobre pressão de metas e resultados, em condições piores e com salários que não são suficientes para manter uma vida digna. Nesse cenário a resiliência se torna ferramenta para não somente a manutenção desse quadro de intensificação da exploração dos trabalhadores, como também oferece maior resiliência mental para que os explorados possam suportar tais situações.

Para a maioria das pessoas no mundo, o trabalho, seja ele qual for, é geralmente um assunto de vida ou morte – plantar sementes em terra árida do desespero da fome, ganhar centavos como escravos operando máquinas que produzem material que mais tarde será usado em roupas finas vendidas a peso de ouro em Paris. Lembro-me de ter visto na TV um documentário, há alguns anos, terrível, dramático, mostrando homens na busca de ouro [...]. O quadro, que ainda me persegue e me assusta, mostrava milhares de seres humanos cavando devagar, como muitos insetos, subindo a montanha em procissão, nos primeiros raios de sol da manhã tropical (FLACH, 1991, p. 243-244).

Ao que o autor continua fazendo um paralelo com o contexto no qual ele vive:

Logo veio à minha cabeça outra imagem, a de milhares de norte-americanos se apertando diariamente em ônibus e automóveis, sentados durante horas presos em engarrafamentos, pontes, túneis, a caminho e de volta do trabalho em edifícios de cem andares no setor bancário de nossas cidades. Era essa também uma imagem assustadora, intrigante, considerando que aqui, nos Estados Unidos, temos o luxo muito especial da escolha (FLACH, 1991, p. 244).

Flach, apesar de um teórico inserido na lógica do capital, oferece um bom panorama da degradante condição de trabalho no capitalismo. Podemos dizer, inclusive, que a busca dos milhares de garimpeiros por ouro serve como descrição simbólica da condição do trabalhador na contemporaneidade. Amontoados em transportes coletivos em um caminho desgastante ao trabalho e, ao chegar, submetido a duras condições de trabalho sob uma esperança falsa de que com muito esforço é possível enriquecer. Nesse sentido, o trabalhador urbano é parecido com o garimpeiro descrito por Flach: ambos se submetem às mais degradantes condições de trabalho apoiados numa falsa ideia de que com trabalho duro é possível enriquecer. Flach, porém, adota uma postura ingênua ao afirmar que nos Estados Unidos é possível se dar ao luxo de escolher trabalho, ignorando as diversas condicionantes que existem para que uma pessoa possa arrumar um emprego ou não e corroborando para a visão do empreendedorismo, na qual cada pessoa se torna responsável pelo próprio infortúnio.

A resiliência se torna, portanto, a reação por excelência para sobreviver na sociedade capitalista. Como diz Flach: “vivemos numa época preocupada, legitimamente, com as perspectivas da sobrevivência humana” (FLACH, 1991, p. 245). Porém, o autor ao não perceber (ou demonstrar) a possibilidade de uma ruptura com tal sociedade, entende a realidade social como algo imutável, muito acima da capacidade do povo de mudar. Assim para ele, a resiliência se torna excelente ferramenta para auxiliar as pessoas a irem sobrevivendo e se adaptando, conforme as adversidades – que são fruto, em sua maioria, da exploração burguesa – surgirem. Nesse sentido, partindo do materialismo histórico dialético percebemos a possibilidade da emancipação da classe trabalhadora e vemos a resiliência como

reação de adaptação ao *status quo* e, portanto, como uma reação desfavorável à classe trabalhadora.

Para a formação de indivíduos resilientes, capazes de suportar a insegurança e precaridade da vida no capitalismo, a burguesia se utiliza da escola como local de formação da individualidade resiliente, pois como lembra Althusser (1985) a escola é o local onde há a renovação da força de trabalho que abastecerá as necessidades do capital.

A educação para o consentimento ativo e passivo tem, na contemporaneidade, base na pedagogia das competências, conforme proposta no Relatório de 1996, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Tecnologia (UNESCO), organizado por Jacques Delors e pelo relatório Faure (1972). Com auxílio dessa metodologia, a escola adquire a função de preparar os alunos para um cenário no qual não há mais o comprometimento do Estado com o pleno emprego, relegando a cada indivíduo a luta pela “empregabilidade”. “Nesse sentido, espera-se que a educação básica e a educação profissional inicial gerem experiências que possibilitem aos jovens passagens menos traumáticas ao mundo do trabalho” (RAMOS, 2006, p. 245).

A pedagogia das competências se torna, portanto, a ferramenta educativa para formar indivíduos adaptados e resilientes para a nova realidade social marcada pela luta diária pela empregabilidade. Os dois relatórios defendem uma nova escola, atualizada para formar novos tipos de sujeitos, capazes de lidar com as inovações do mundo a volta. Percebemos a nitidez da relação entre as novas necessidades do capital decorrente da crise de acumulação que antecederam a década de 1970 e a recomposição burguesa que se sucede com essa nova visão do papel da escola, que vai preparar a classe trabalhadora para os desafios desse cenário pautado pelas novas necessidades do capital.

Esse modo de ver a educação prioriza o “aprender a ser”, alegando a urgência em se formar um novo homem focado no desenvolvimento de uma educação permanente. Encontra-se aí o germe do slogan “educação ao longo da vida”. A necessidade de (con)formação desse homem de novo tipo é destacada como “objetivo comum a todos os sistemas de educação”. A educação para se formar esse homem terá de ser global e permanente.

Sem dúvida, está se falando de uma educação de novo tipo capaz de imprimir forte caráter individualista e flexível, cuja reforma educacional poderia corrigir a fragilidade de certas formas de instrução, alargando as funções do autodidatismo e aumentando o valor das atitudes ativas e conscientes de aquisição de conhecimento (TURMINA; SHIROMA, 2014, p. 176).

A manutenção da resiliência se torna mediada pela ideia de formação ao longo da vida. A escola perde paulatinamente seu papel de formação através do conhecimento e passa a focar em ensinar competências práticas para que os jovens tenham a flexibilidade necessária para se manterem na sociedade atual. Como o emprego no neoliberalismo não é fixo, a medida em que vai ficando desempregado, o indivíduo se vê diante da necessidade de atualizar seus conhecimentos, de forma a se adaptar ao mercado de trabalho, garantindo sua empregabilidade, pois, como diz Saviani (2010), a função do estudo se torna a de diminuir o tempo desempregado. Nesse sentido, o *aprender a conhecer* se torna a competência chave para tornar esse indivíduo flexível diante da vida caótica no neoliberalismo. O conhecimento se torna adquirido em blocos, que vão sendo apreendidos conforme as necessidades da vida, o que coloca a pedagogia das competências em posição contrária a ideia de educação para a formação do homem omnilateral defendido por Marx, dado que para os teóricos do capital, “como o conhecimento é múltiplo e evolui infinitamente, torna-se cada vez mais inútil tentar conhecer tudo e, depois, do ensino básico, a omnidisciplinaridade é um engodo” (DELORS, 1996, p. 91).

Turmina e Shiroma (2014) dão grande ênfase ao *aprender a ser*, como uma competência para formar o novo indivíduo que o capital deseja. Em síntese, é a competência que visa ensinar a adaptação e flexibilidade que formarão o trabalhador polivalente do século XXI. Nesse sentido, o próprio relatório deixa claro que tais habilidades se tornam mais importantes que a própria formação para o mundo a volta. “Mais do que preparar as crianças para uma dada sociedade, o problema será, então, fornecer-lhes constantemente forças e referências intelectuais que lhes permitam compreender o mundo que as rodeia e comportar-se nele como atores responsáveis e justos” (DELORS, 1996, p. 100).

5. ANÁLISE DAS REAÇÕES DOCENTES AO GERENCIALISMO

5.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA DE CAMPO

Para oferecer embasamento a este trabalho, realizamos uma pesquisa de campo feita de duas formas: por meio de questionários e de entrevistas orais. Em relação aos questionários, eles foram distribuídos tanto digitalmente pelas redes sociais mediante link para um formulário de pesquisa do Google, entregue pessoalmente pelo pesquisador, a medida em que ele visitava escolas, ou por terceiros (colegas professores da rede estadual) que levavam a outras escolas que trabalhavam e depois devolviam os questionários respondidos. Neste momento reconhecemos que o bom andamento da pesquisa também se deve à ajuda de inúmeras pessoas que tanto repassaram o link para acessar digitalmente o questionário, àquelas que se comprometeram a distribuí-los em outras escolas da rede, como também aos que nos auxiliaram servindo como ponte entre a direção de outras escolas para que pudessemos realizar a visita e entrevistar alguns professores. Devido a necessidade de coletar o máximo de dados possíveis, estendemos a coleta de dados, principalmente a digital, até o final do mês de dezembro de 2019.

Dessa forma, obtivemos 254 respostas ao todo para o questionário (obtidas tanto virtualmente quanto presencialmente) e todos formulários impressos foram passados para o Google pelo pesquisador, a fim de criar um banco unificado e pela facilidade que a ferramenta oferece para trabalhar com esses dados posteriormente. Vale ressaltar que, de acordo com dados estatísticos esse número se insere dentro do aceitável para uma pesquisa científica na área das ciências sociais, tendo aproximadamente 95% de grau de confiabilidade e um pouco menos de 5% de margem de erro.

Quanto às visitas a escolas, percorremos os municípios de Itaguaí, Mangaratiba, Nova Iguaçu, Paracambi, Seropédica, São Gonçalo e Rio de Janeiro, abrangendo as regiões I, IV, VI, VII e Centro Sul. As outras regionais foram contempladas através do questionário *online*, o qual facilita o acesso a professores que residam em locais mais distantes do estado. Ao todo foram visitadas 15 escolas.

Os questionários, por si só, já nos ofereceram dados valiosos e, possivelmente, suficientes para trabalharmos o objeto de estudo. Mas ainda assim em cada visita a escola tentamos entrevistar alguns professores, embora na maioria dos casos a tentativa não logrou resultado. A maioria dos questionários obtidos foram em escolas que algum colega de trabalho já trabalhava e, portanto, nos apresentou aos demais. Já a escola de São Gonçalo foi visitada a partir de combinado prévio via telefone com uma professora de lá, obtida o consentimento da equipe diretiva e tendo ido lá no intuito de gravar essa conversa. Para fins de precisão informativa, todas as entrevistas (como visitas às escolas) aconteceram entre os meses de novembro e dezembro de 2019.

Apenas dois professores consentiram em autorizar o uso de seus nomes na pesquisa. Os demais se mostraram reticentes e o pesquisador ficou sem graça de insistir e com receio de perder a oportunidade de uma entrevista. Nessa pesquisa resolvemos chamá-los utilizando de letras, indo do A ao H, por terem sido oito professores entrevistados. Também resolvemos não detalhar as escolas às quais fomos, pois por mais que tenhamos obtido consentimento da equipe diretiva, essa visita deveria ter sido obtida mediante consentimento da regional metropolitana, mas nas duas regionais em que fomos, inicialmente, não logramos êxito em conseguir uma autorização⁵, preferindo uma abordagem mais direta com a escola. Entre os entrevistados alguns foram mais solícitos e outros apresentaram uma certa má vontade em participar.

Nem todas as escolas às quais ligamos previamente pedindo autorização para visitar nos consentiu. Algumas exigiram a tal autorização por parte da Regional Metropolitana (METRO), uma (situada em Bangu) a equipe diretiva foi bem objetiva

⁵ Os argumentos foram os mais variados: não se encontrava o responsável ou o estava em reunião etc.

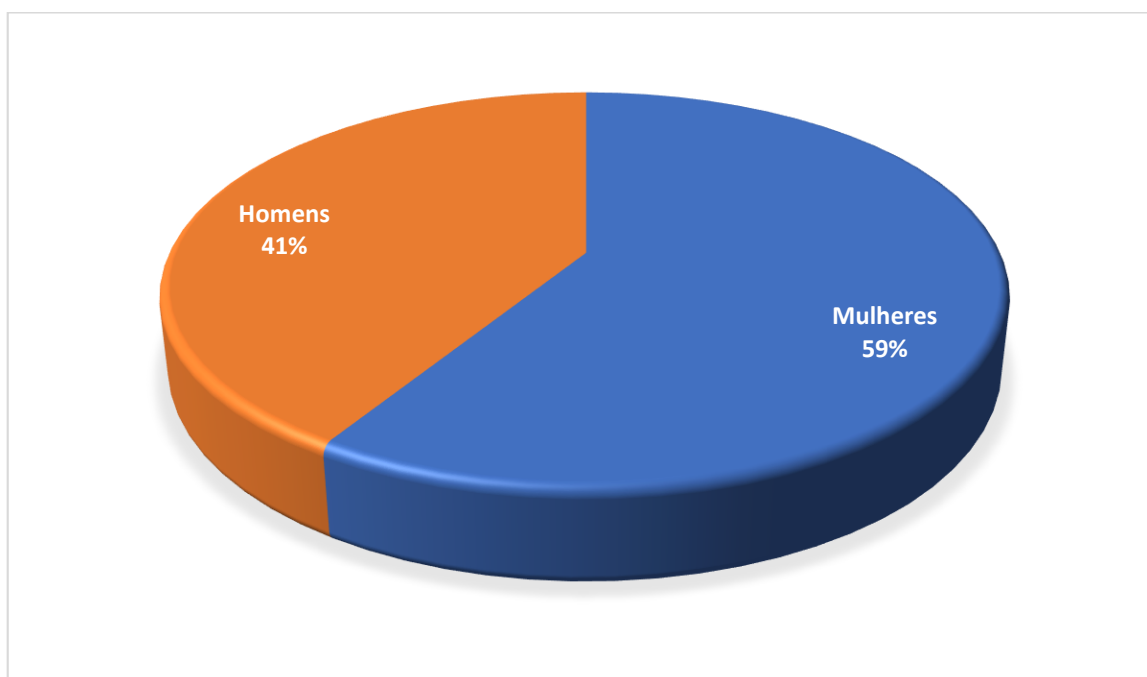
em dizer não e outra (em Madureira) após várias tentativas sempre ouvíamos a mesma resposta: de que ninguém da direção se encontrava no momento. Nesse sentido, sentimos uma diferença no tratamento entre as escolas localizadas em Seropédica por exemplo e as localizadas no município do Rio.

5.2. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Neste momento iniciaremos com uma breve descrição do perfil médio dos professores na pesquisa para, em posse desse conhecimento, analisar de forma mais efetiva as reações docentes frente à reforma gerencial da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro que se materializou na forma de GIDE e que, de alguma forma (mesmo que precária) ainda continua inserida na rede.

Identificamos que a maior parte dos entrevistados são do sexo feminino, o que não surpreende dado que em censo escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2018, verificou que aproximadamente 70% da categoria é composta por mulheres.

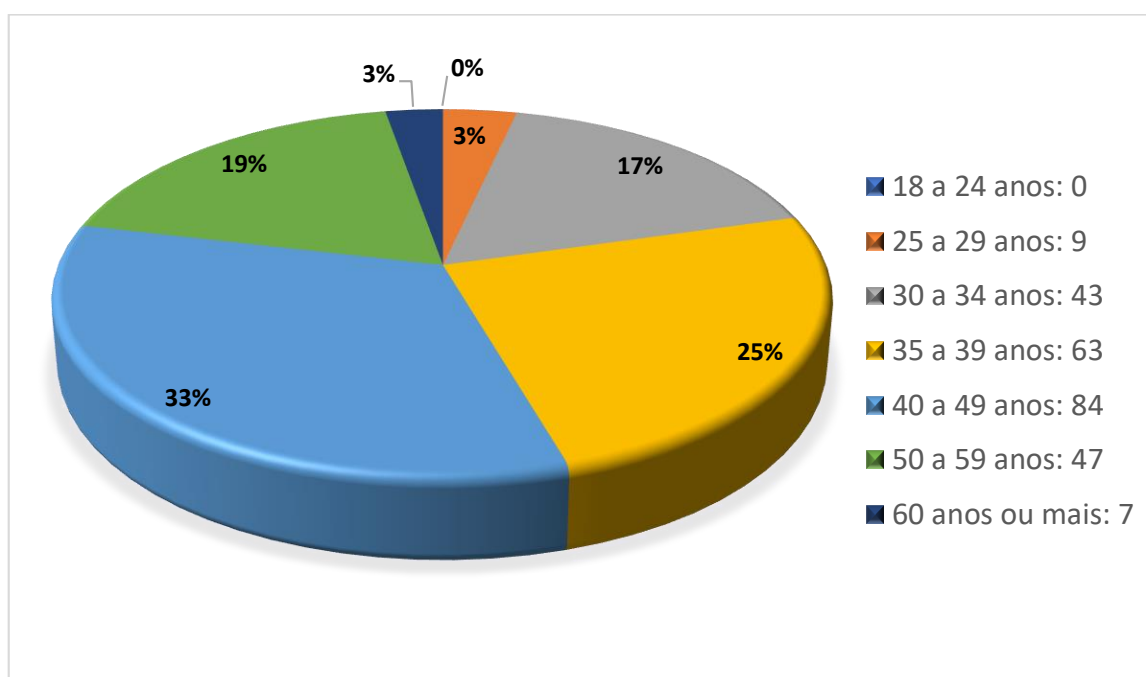
Gráfico 1: Distribuição de professores e professoras investigados, por sexo – 2019.



Fonte: Dados coletados pelo autor

Em nossa pesquisa, a diferença não foi significativa, pois foi de 18%. Acreditamos que a maioria de mulheres, nas respostas, se dê por dois motivos: a existência, de fato, de um maior número de professoras mulheres sobre o quantitativo de homens, o que vai ao encontro do perfil docente levantado pelo censo escolar de 2019 e pela maior disponibilidade de mulheres para responder os questionários, durante a nossa pesquisa de campo.

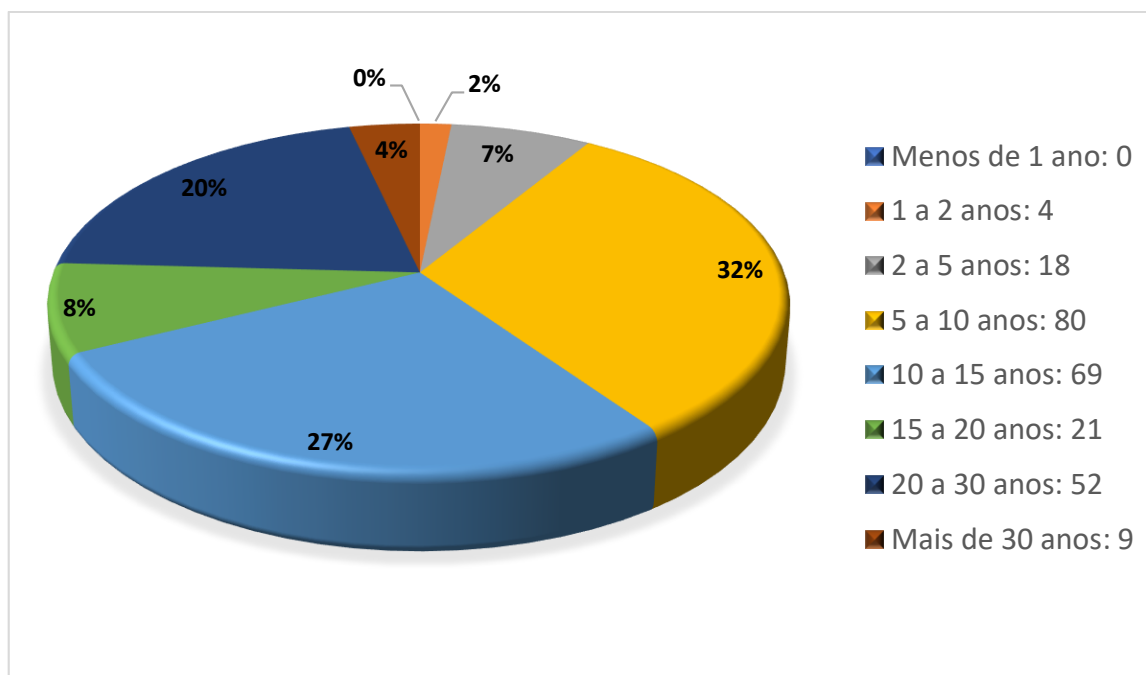
Gráfico 2: Distribuição dos professores e professoras investigados, por faixa etária - 2019



Fonte: dados coletados pelo autor.

O corpo docente da Rede Estadual apresenta-se, em média, em sua maioria na faixa etária entre 40 e 60 anos. Interessante notar que nenhum questionário foi respondido por algum indivíduo que se enquadre na faixa de 18 a 24 anos e apenas 9 entre 25 e 29 anos, indicando que nos últimos anos a Rede Estadual não tem absorvido nenhum professor recém formado, o que não é de todo incongruente dado que o governo do estado do Rio de Janeiro desde 2014 sem realizar concurso para preenchimento dos cargos (FOLHA DIRIGIDA, 2019).

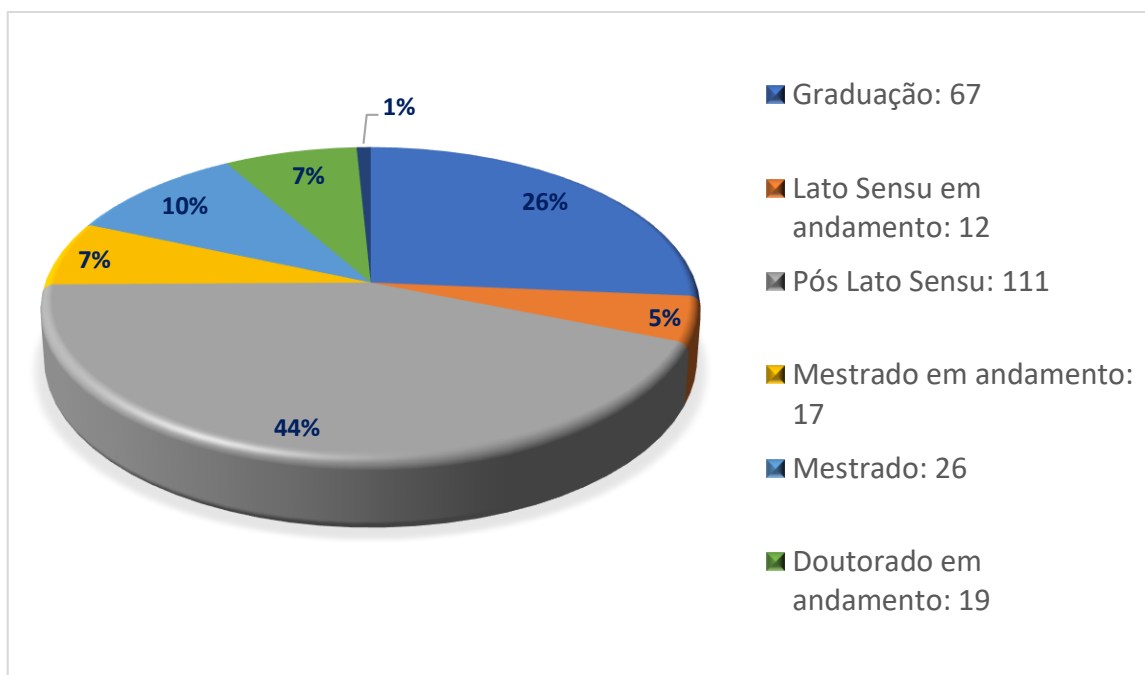
Gráfico 3: Distribuição dos professores e professoras investigados, por tempo de serviço na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro – 2019.



Fonte: dados coletados pelo autor.

Nenhum dos entrevistados ingressou na rede em 2018 e 22 pessoas entraram no período entre 1 a 5 anos atrás. Se a SEEDUC-RJ não realiza concurso desde 2014, provavelmente são docentes de lista de espera de concursos anteriores. A maior parte dos entrevistados tem de 5 a 10 anos de carreira na rede, seguido dos que trabalham entre 10 a 15 anos. Na faixa de 15 a 20 anos o número cai significativamente, o que nos indica que trocaram a rede por outra profissão ou por outra rede de ensino, dado que, conforme apresentaremos adiante, a maioria dos professores da SEEDUC-RJ não têm perspectiva de melhoras e de continuar na rede por longo tempo. É como se a rede estadual se transformasse em uma espécie de ocupação temporária até se conseguir algo melhor. Na faixa dos 20 a 30 anos encontramos 52 respondentes, um aumento em relação à faixa anterior, o que pode significar aquela parcela de professores que se adaptaram às condições de trabalho na rede estadual. A faixa mais de 30 contém apenas 9 respondentes, o que era esperado, dado que nessa faixa as pessoas vão se aposentando.

Gráfico 4: Distribuição dos professores e professoras investigados, por grau de formação - 2019.



Fonte: dados coletados pelo autor.

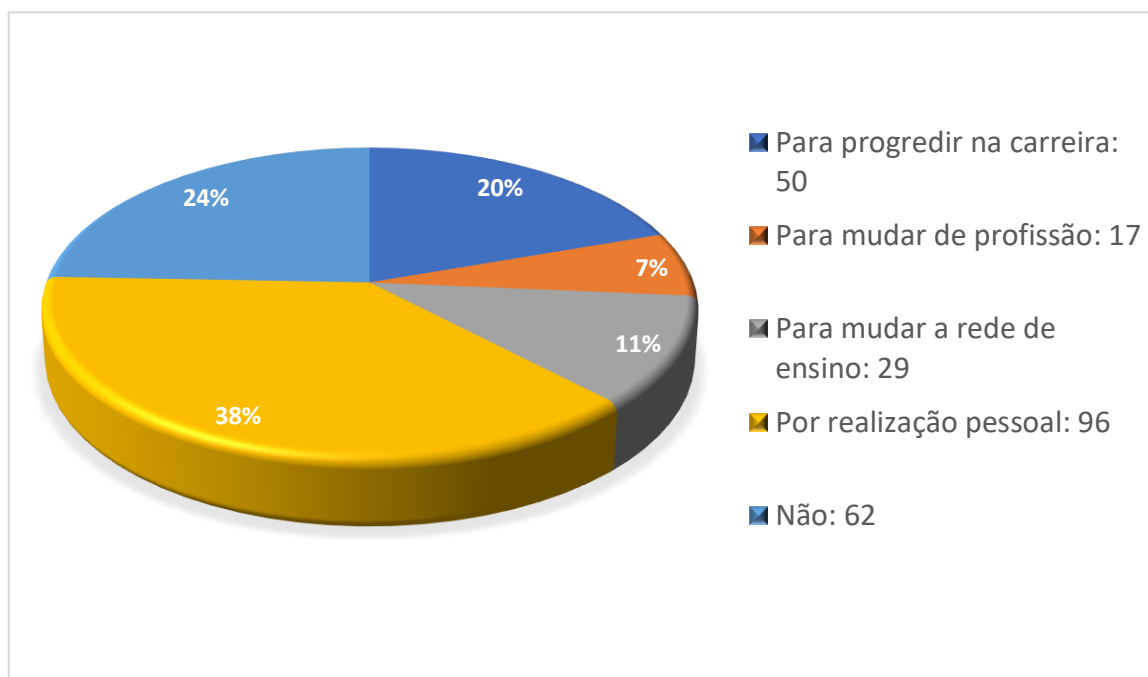
Em relação à formação, percebemos que a maioria dos docentes possuem ao menos especialização *lato sensu*, contrastando com 26% que só possui a graduação. Entre as formações, 44% dos entrevistados possui um diploma de especialização lato sensu e, conforme o gráfico, é possível perceber que a proporção vai diminuindo a medida que o grau de formação vai aumentando, ao ponto de termos entrevistado apenas dois professores com título de doutor. A partir desse gráfico é possível fazer duas aferições: a primeira é que a rede estadual não estimula os professores a aumentarem seus graus de formação, dado que o ganho com cada título é mínimo, o que leva professores a se contentarem com a especialização lato sensu. A segunda é a provável fuga de profissionais à medida que estes vão se qualificando e conseguindo outro emprego mais atraente, o que tem uma certa relação com o gráfico 3, onde mostra uma queda significativa no percentual de professores após 15 a 20 anos de serviço na rede.

Algo interessante de se observar é que a maioria dos entrevistados (69%) tem algum nível de formação adicional à sua graduação. Isso demonstra

contradição com os discursos modernos, tão em voga entre os aparelhos de hegemonia da burguesia, que visam desqualificar o trabalho docente ao atribuir ao professor um perfil de obsolescência, de que ele não busca se atualizar ou que ele seja mal formado. Mensurar esse esforço por estar atualizado não é o escopo do presente trabalho, mas é visível que o professor da rede não se contenta em geral com a graduação e busca aprimorar seus conhecimentos, seja por motivos pragmáticos (aumento do salário ou qualificação para troca de emprego) ou por realização pessoal. 17% dos profissionais vão além da especialização lato sensu e se dedicam a um curso de mestrado, embora na atual pesquisa não seja possível diferenciar entre mestrado profissional ou strictu sensu e provavelmente a maioria desses mestrados seja profissional, devido a tanto ao incentivo financeiro que houve em anos anteriores, como pela maior facilidade de acesso.

Conforme observamos no Gráfico 5, 38% dos professores investigados continuam os estudos por realização pessoal, 20% para progredir na carreira, 11% para mudar a rede de ensino e 24% não têm motivação para continuar os estudos. Relacionando este gráfico com o anterior, podemos inferir que entre os professores que continuam os estudos, isso se dá majoritariamente por questões pessoais. Dessa forma, observamos que o perfil geral do professor da rede estadual é de um profissional que busca ir além da graduação.

Gráfico 5: Distribuição de professores e professoras investigados, segundo o estímulo para a formação continuada declarado – 2019.



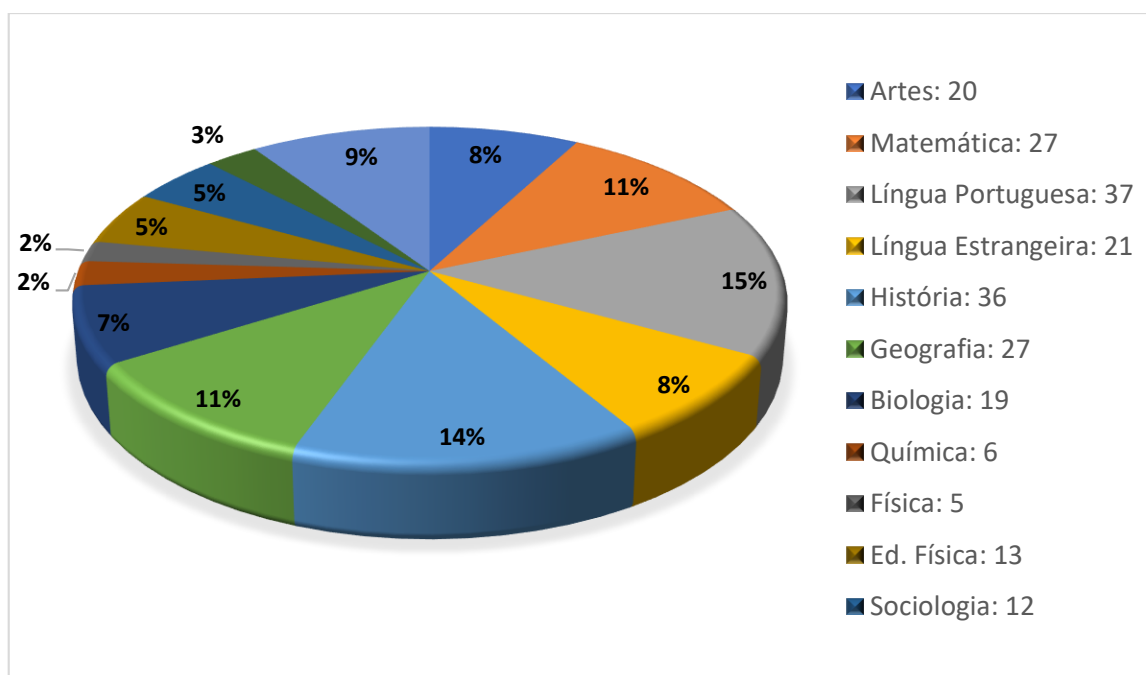
Fonte: dados coletados pelo autor.

Em relação a localidade⁶, foram entrevistados 109 professores do município do Rio de Janeiro, 24 de Itaguaí, 15 de Nova Iguaçu, 10 de Duque de Caxias, 10 de São Gonçalo, 8 de Belford Roxo, 7 de Niterói, 7 de Paracambi, 6 de Seropédica, 5 de Cachoeiras de Macacu, 5 de Japeri, 5 de Mangaratiba, 5 de Mesquita, 4 de Campos dos Goytacazes, 4 de Queimados, 3 de Cabo Frio, 3 de São João de Meriti, 3 de Vassouras, 2 de Araruama, 2 de Armação dos Búzios, 2 de Itaperuna, 2 de Resende, 2 de São Pedro da Aldeia, 1 de Cambuci, 1 de Cardoso Moreira, 1 de Engenheiro Paulo de Frontin, 1 de Iguaba Grande, 1 de Itaboraí, 1 de Itaocara, 1 de Mendes, 1 de Nilópolis, 1 de Paraíba do Sul, 1 de Saquarema e 1 de Valença. Em relação às regionais metropolitanas onde esses profissionais trabalham, encontramos 35 (13,8%) professores trabalhando na Coordenadoria Regional Metropolitana (METRO I), 17 (6,7%) dos professores na METRO II, 20 (7,9%) na METRO III, 72 (28,3%) na METRO IV, 21 (8,3%) na METRO V,

⁶ Neste item, percebemos que um gráfico ficaria muito confuso, devido aos inúmeros municípios para se colocar e que uma tabela seria demasiado extensa. Assim, optamos pela descrição textual dos dados obtidos na pergunta referente a localidade do entrevistado.

27 (10,6%) na METRO VI, 20 (7,9%) na METRO VII, 15 (5,9%) na Coordenadoria Regional Baixada Litorânea, 12 (4,7%) na Coordenadoria Regional Centro Sul, 2 (0,8%) na Coordenadoria Regional Médio Paraíba, 4 (1,6%) na Coordenadoria Regional Noroeste Fluminense, 5 (2%) na Coordenadoria Regional Norte Fluminense, 4 (1,6%) na Coordenadoria Regional Serrana II e nenhum na Coordenadoria Regional Serrana I e DIESP. Algumas regionais concentraram maior número de entrevistados, em especial a METRO IV, e isso se deve em parte ao grande tamanho dessas regionais, tendo a METRO IV o maior tamanho de todas.

Gráfico 6: Distribuição dos professores e professoras investigados, por disciplina objeto de concurso público – 2019.



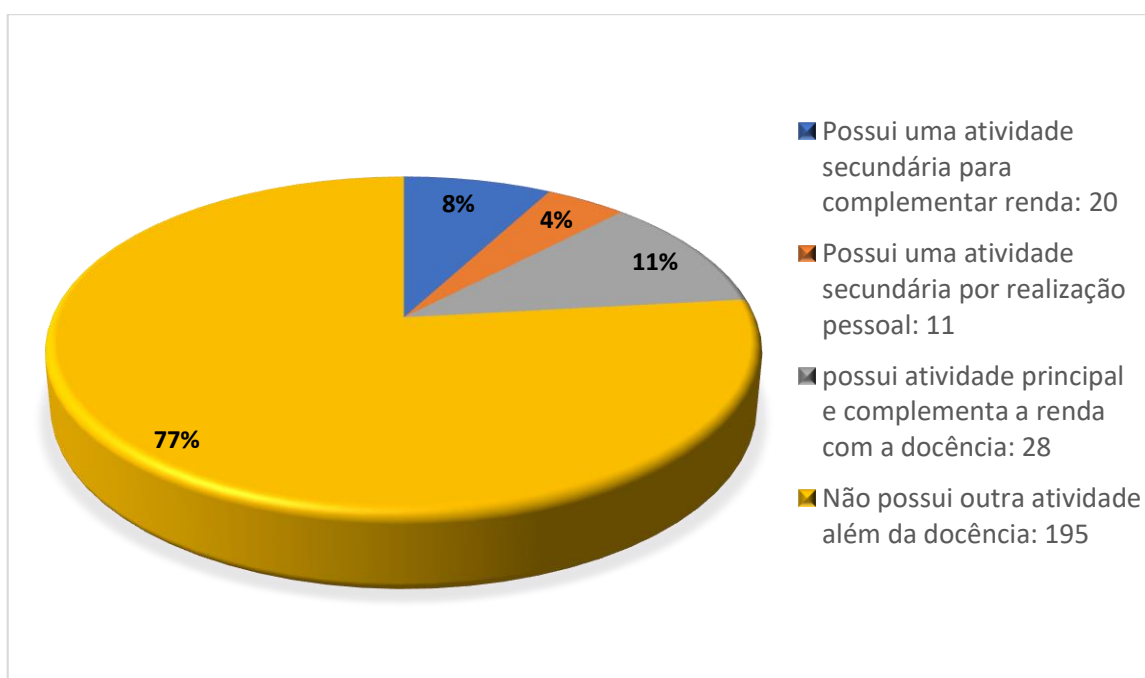
Fonte: dados coletados pelo autor.

No gráfico 6 apresentamos a distribuição dos professores por disciplina, observando que o baixo número de respondentes nas áreas de química, física e filosofia provavelmente são reflexos da carência de profissionais destas disciplinas. A categoria “outros” foi respondida por professores que ingressaram para lecionar nas séries iniciais (quando o estado ainda ofertava) ou profissionais que fizeram concurso para funções de apoio, como recursos humanos, secretaria etc. A pesquisa não se limitou a

entrevistar professores, pois entendemos como corpo docente todos os profissionais envolvidos no processo educativo, sendo que a reação deles também é importante de ser observada.

Em relação à função exercida na escola, a pesquisa apresentou 210 professores regentes (82,7%), 22 articuladores pedagógicos (8,7%), 2 coordenadores (0,8%), 1 diretor (0,4%), 1 agente pessoal (0,4%), 3 orientadores educacionais (1,2%), 6 agentes de leitura (2,4%) e 8 profissionais (3,1%) que enquadrados na categoria “outro”. Os articuladores pedagógicos geralmente são professores que estão sem turmas para dar aula, devido à forte política de fechamento de turmas ou docentes readaptados que não podem mais dar aulas. A categoria “outro” é composta provavelmente por professores que estão excedentes, mas por algum motivo não assinalaram a alternativa em questão.

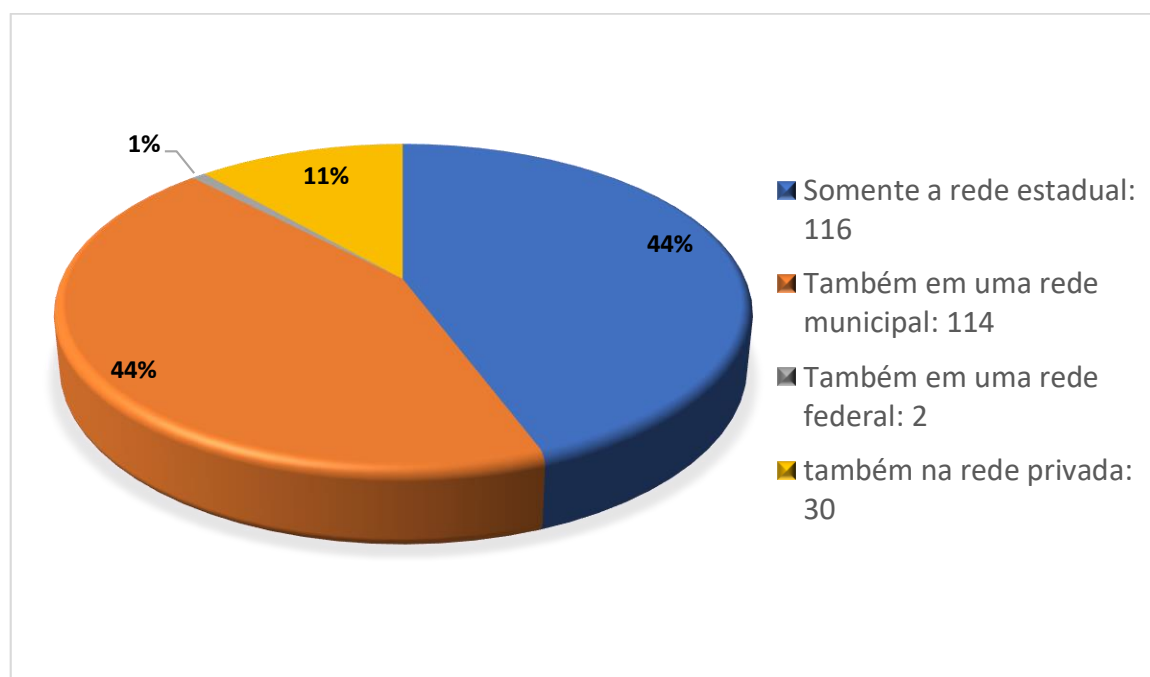
Gráfico 7: Distribuição dos professores e professoras investigados, por atividade exercida além da docência



Fonte: dados coletados pelo autor.

Um dado pertinente apontado pela pesquisa é que dois terços dos professores se dedicam exclusivamente à docência; o restante 8% complementam renda com outra atividade profissional, 4% possuem outra fonte de renda por realização pessoal e 11% possuem outra atividade como fonte de renda principal. Porém, conforme visto no gráfico 8, boa parte dos professores trabalham em outra rede de ensino, seja ela municipal ou privada. No gráfico seguinte, foram identificados 116 professores que trabalham somente na rede estadual, sendo a outra parcela significativa (44% dos respondentes) pertencente aqueles que trabalham em uma rede municipal. A rede federal contou com apenas duas respostas e o provável motivo para isso esteja na dedicação exclusiva que tal rede requer de seus professores. Provavelmente esses dois professores possuíam alguma forma de contrato temporário. A rede privada contou com 11% das respostas, o que reflete a insatisfação do professorado, em geral, com as condições de trabalho do setor privado, fazendo com que eles prefiram, dentro do possível, se manter apenas na rede pública.

Gráfico 8: Distribuição dos professores e professoras investigados, por atuação em redes de ensino além da Rede Estadual do Ensino do Rio de Janeiro - 2019.

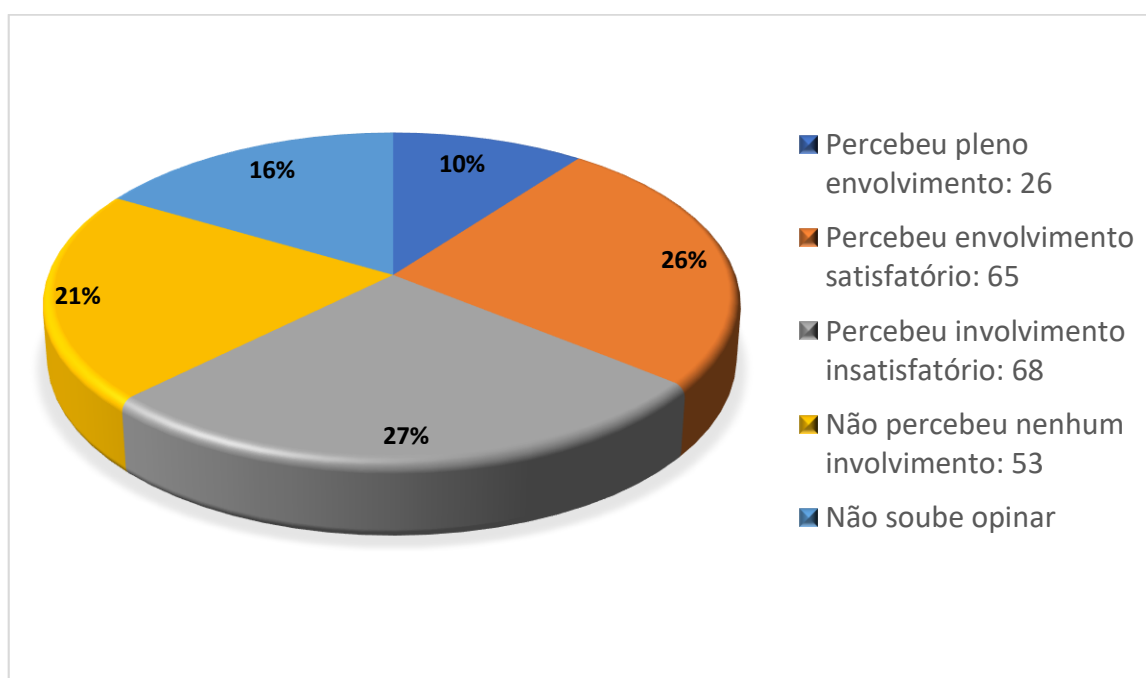


Fonte: dados coletados pelo autor.

Saindo de uma descrição geral dos professores da rede estadual e entrando no cerne da pesquisa, as reações docentes, tanto os questionários, como as entrevistas, nos forneceram dados valiosos, que nos permitiram embasar a nossa categorização das formas de reação docente à reforma gerencial da educação na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. Importante ressaltar que nos utilizamos do conceito marxiano de práxis para analisar as reações docente, o que nos leva a compreender a reação, em si, como uma práxis, que pode ser uma práxis de resistência, de resiliência ou de consentimento.

Assim, classificamos como consentimento ativo a práxis onde o docente segue as diretrizes escolares oriundas das gestões gerencialistas, naturalizando-as ou concordando com elas, assim como também vai incorporando em sua subjetividade aquelas características já apontadas por Sachs (2003), como individualismo, espírito de competitividade e aquiescência a regulações externas sobre seu fazer laboral.

Gráfico 9: Distribuição dos professores e professoras investigados, segundo indicação de percepção de envolvimento com a GIDE - 2019.



Fonte: dados coletados pelo autor.

No gráfico acima, podemos perceber envolvimento escolar em 63% das respostas, variando de insatisfatório (27%) ao pleno envolvimento (10%). É importante frisar que, sob um ponto de vista da burguesia e da gestão gerencial, a GIDE obteve sucesso, dado que ela levou a Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro da penúltima posição no IDEB à quarta posição na avaliação seguinte, conseguindo obter os índices desejados, mesmo que através de uma maquiagem da educação e melhorando a imagem do governo frente a opinião pública, uma vez que um dos objetivos principais da GIDE era o de moldar a rotina escolar de modo que fosse possível produzir dados necessários para melhorar os índices da educação estadual em avaliações externas. Assim, é válido analisar que mesmo os 27% de envolvimento insatisfatórios contribuíram para que a GIDE obtivesse os resultados esperados ao invés de servir como obstáculo. Isso se configura, também, como um indício que corrobora nossa afirmação de que somente a resistência organizada é de fato efetiva, possuindo materialidade e podendo ser classificada como resistência de fato. Assim, esses 63% de envolvimento englobam tanto professores que consentem ativamente, quanto aqueles que o fazem passivamente (resiliência) e que em ambos os casos isso vai ao encontro dos interesses da burguesia para a educação pública do estado do Rio de Janeiro.

Dividir o consentimento entre consentimento ativo e passivo (resiliência) abre o nosso olhar para a perspectiva de que à burguesia interessa a submissão da classe subalterna e a massificação de uma ideologia que naturalize isso. A classe trabalhadora não precisa concordar com a sociedade capitalista, talvez nem seja esperado que todos o façam, mas é exigido dela a sua subalternidade. Se essa subalternidade se apresentará como consentimento ativo ou passivo, na maioria dos casos é provável que faça pouca diferença na prática. Até é possível perceber que, dentro de uma empresa que procure ampliar sua taxa de lucro mediante intensificação da mais valia absoluta, o consentimento ativo será o instrumento mais eficaz para criar um espírito de trabalho e equipe no trabalhador de modo a melhorar sua performance e, conseqüentemente, sua produtividade. No caso da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, a intensão é a introdução de um novo tipo de gestão, o gerencial, que visa aumentar a produtividade do trabalho escolar – não no sentido qualitativo, de qualidade real, mas quantitativamente, ou seja, produzindo índices favoráveis ao

governo – através do mínimo investimento possível. Desse modo, qualquer forma de submissão da classe docente é válida, seja ela o consentimento ativo ou passivo, o que reflete o sucesso da GIDE apesar de 27% de envolvimento insatisfatório. Voltando a Alves (2011), o mesmo se refere a “captura” da subjetividade do trabalhador colocando a palavra captura entre aspas porque percebe que não é um processo imediato, mas sutil e que ocorre paulatinamente. Se essa transformação não é súbita, podemos supor que o consentimento passivo possa ser um caminho de transição para o ativo, assim como este indivíduo que consente passivamente é muito mais suscetível a se libertar das amarras ideológicas que a burguesia lhe impõe que aquele que consente ativamente. Em outras palavras, o consentimento passivo é o meio caminho entre a resistência e o consentimento total.

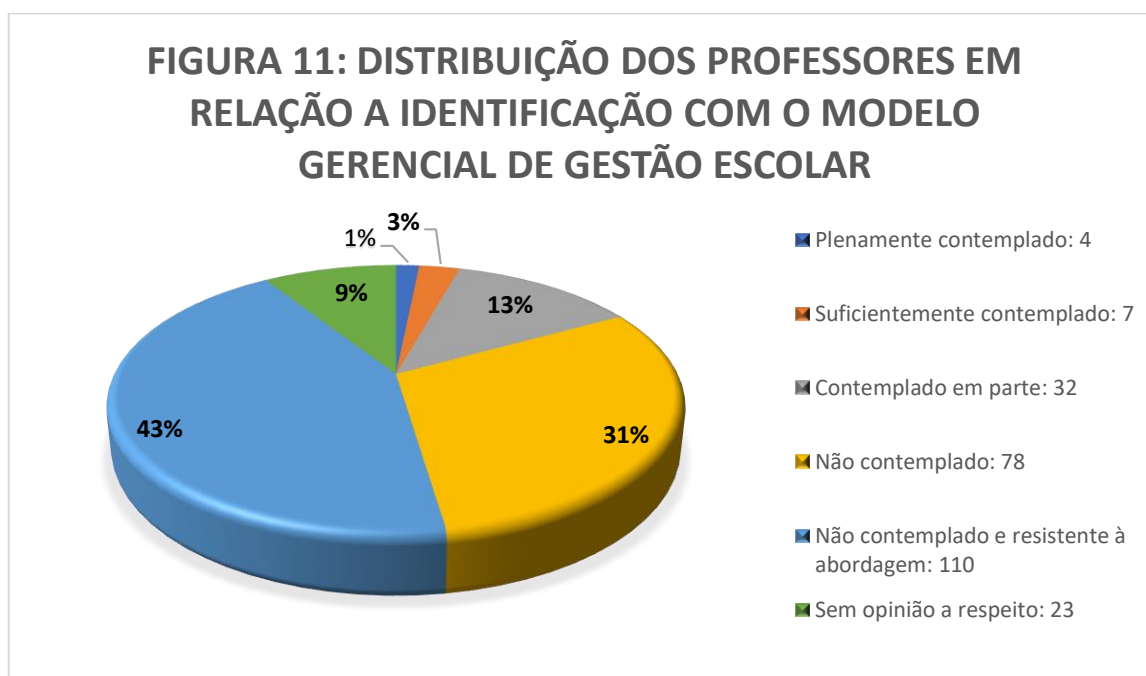
Retornando ao objeto da pesquisa, ao relacionarmos os bons resultados da GIDE para o governo e o percentual de envolvimento, podemos dizer que para fins pragmáticos tanto o percentual de envolvimento satisfatório como o pleno envolvimento contribuíram para que a rede estadual fosse da penúltima posição no IDEB para a quarta, sem que o governo precisasse fazer um investimento massivo na remuneração dos servidores ou na melhoria da estrutura das escolas. A partir disso, há a questão: será que materialmente falando as diferenças entre consentimento ativo e passivo (resiliência) sejam significativas para a reforma gerencial da educação? Provavelmente há, poderia ser a diferença entre o quarto e o primeiro lugar. Mas o que defendemos aqui é que apesar da resiliência, a reforma gerencial que foi implementada na rede estadual tem sido continuada e se ampliada. Isso porque nem as respostas enquadradas na categoria “envolvimento pleno” nem as da “envolvimento satisfatório” são suficientes para apontar o consentimento ativo entre esses professores, dado que o que vai indicar realmente isso é se esses indivíduos também possuem uma subjetividade de concordância com o novo modelo de gestão e não somente o faz por fazer, a fim de evitar estresses ou retaliação (consentimento passivo/resiliência).

Assim, identificar o consentimento ativo entre os professores, requer alguns cuidados adicionais. A partir de uma parcela de 63% de envolvimento⁷, é preciso

⁷ Aqui estamos trabalhando, a partir das respostas, com um perfil médio dos professores de uma escola. Sabemos que em cada escola há os professores resistentes, mas se uma resposta apontou para envolvimento plenamente satisfatório, a resistência deles foi ínfima naquele ambiente

fazer uma espécie de garimpo teórico e identificar o envolvimento proveniente do consentimento ativo e aquele oriundo do consentimento passivo (resiliência), o que será obtido principalmente a partir das respostas às outras perguntas do questionário.

Gráfico 10: Distribuição dos professores e professoras investigada, segundo declaração de identidade com o modelo gerencial implantado na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro – 2019.



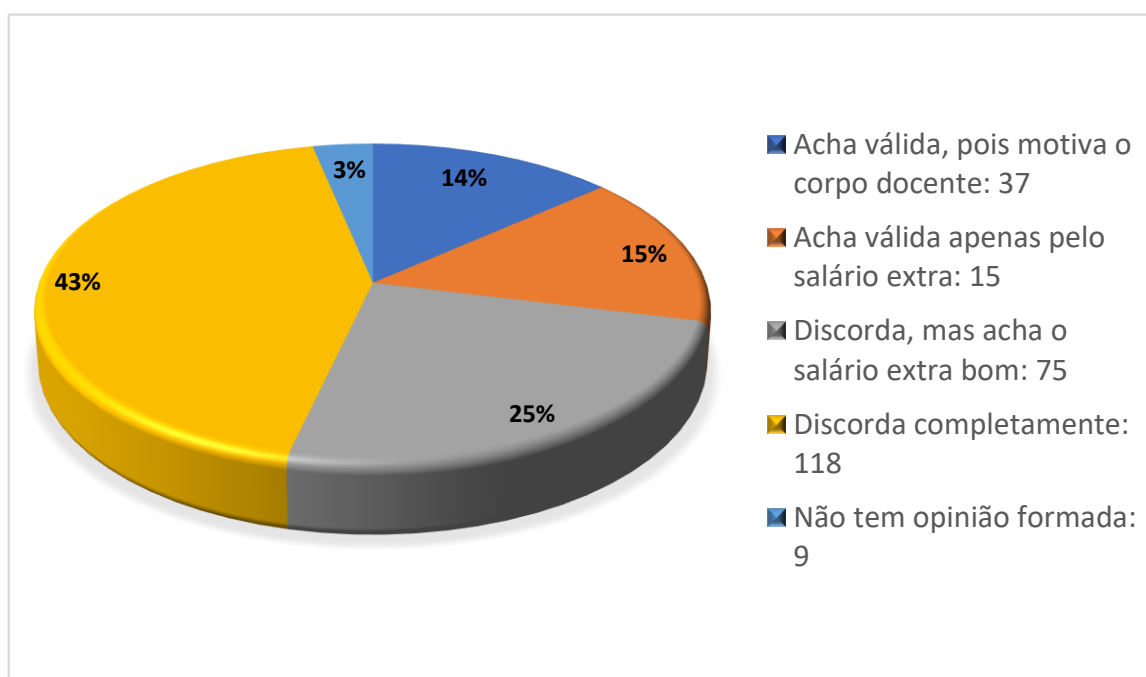
Fonte: dados coletados pelo autor.

Segundo o gráfico 10, 17% dos professores se sentem contemplados de alguma forma com um modelo gerencial de gestão escolar que dá à escola uma abordagem empresarial, com plano de metas, 31% não se sentem contemplados e 43% se consideram inclusive resistentes à abordagem (embora, como já afirmamos em momento anterior, para a nossa pesquisa se considerar resistente não é prova de resistência em si) e 9% não têm uma opinião formada a respeito. Assim, partindo do conceito de práxis como elemento para análise das reações docentes, podemos dizer que o consentimento ativo está inserido, em alguma proporção, nesses 17% dos

escolar. O mesmo vale para o envolvimento satisfatório, demonstrando que naquele lugar, os professores, no geral, consentiram ou foram resilientes.

professores que se sentem contemplados de alguma forma com a gestão empresarial, o que já nos indica, a princípio, que o consentimento ativo é uma reação minoritária dentro da escola. Isso nos leva a aferir que a maioria dos professores é resistente ou resiliente, o que iremos analisando ao longo deste capítulo. Porém, um dado já desponta a partir dos últimos dois gráficos: os professores em geral têm percebido algum grau de envolvimento de seus pares com a GIDE (63%), por outro lado, apenas 17% dos professores se sentem contemplados pelo modelo empresarial de gestão escolar. Isso significa uma boa parte dos professores não se sente contemplada, mas se envolve na GIDE, seja por medo de represálias, motivada pela ideia de uma bonificação ou por pura adaptação.

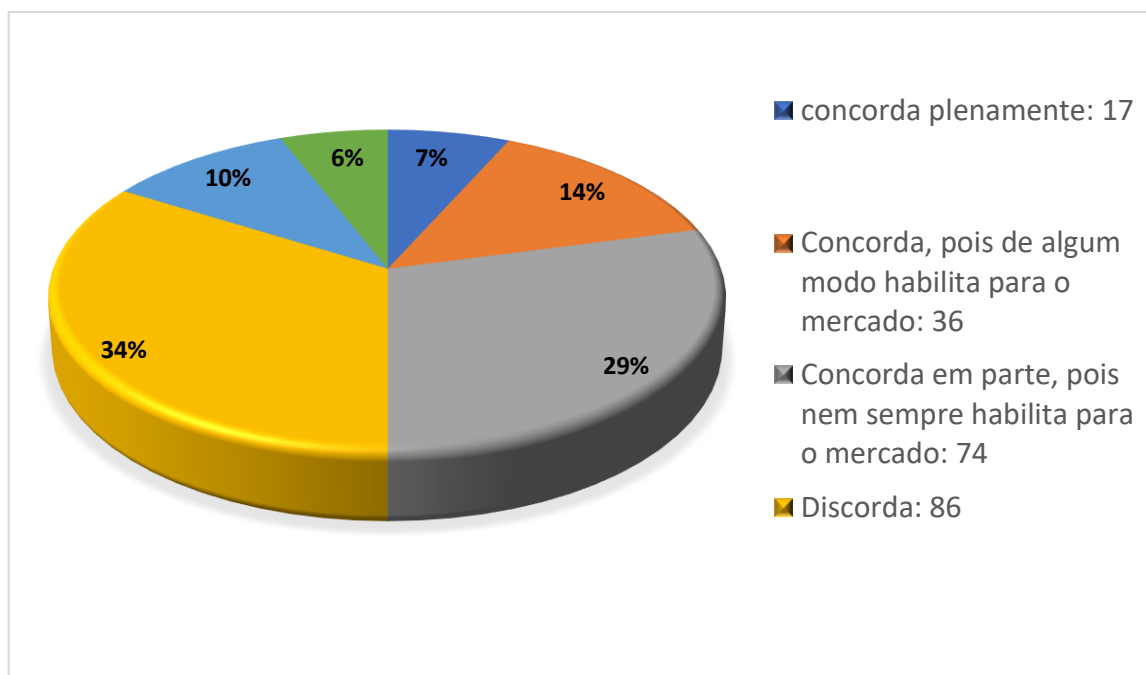
Gráfico 11: Distribuição dos professores e professoras investigados, segundo posicionamento frente à bonificação por resultados – 2019.



Fonte: dados coletados pelo autor.

O gráfico 11 apresenta o posicionamento dos professores frente à bonificação por resultados instaurada durante a GIDE. Já o gráfico 12 apresenta a opinião dos professores frente ao ensino com formação para empreendedorismo.

Gráfico 12: Distribuição dos professores e professoras investigados, segundo opinião acerca do ensino integral com ênfase em empreendedorismo – 2019.



Fonte: dados coletados pelo autor.

Ambos os gráficos têm um ponto em comum que é a visão dos professores sobre assuntos que pertencem ao âmbito da reforma gerencial do ensino. Em relação a bonificação por resultados, apenas 29% concordam de alguma forma com a prática, sendo 14% totalmente a favor como um mecanismo para a motivação docente e 15% declarando se sentirem motivados pelo salário extra. Interessante notar que 25% das respostas são de pessoas que discordam, mas aceitam o fato de que um 14º salário no final do ano não seja de todo ruim, postura essa claramente resiliente. Se juntarmos os 29% dos que concordam com a bonificação com os 25% que discordam, mas aceitam o fato do salário extra ser bom e os 3% que não tem uma opinião formada sobre o assunto, chegamos a 57% de respostas, relativamente próximo aos 63% que afirmam ter visto alguma forma de mobilização escolar pela bonificação. Isso nos indica que entre os que discordam, provavelmente há aquela parcela que discorda, mas acabou se submetendo às obrigações que a GIDE lhes impunha.

Nas entrevistas, pudemos perceber que o principal argumento para uma postura contrária à bonificação é de que a verba destinada a essa remuneração variável deveria ser investida no salário do professor, dando a ele um salário digno e o motivando a um trabalho mais eficiente em consequência. A fala da professora (C) exemplifica bem isso ao dizer que “Eu acredito que não é isso que vá mudar a nossa situação e [dos] nossos alunos, acredito que deveria ser investido mesmo no professor, na profissionalização do professor. Acredito que nele deveria ser investido. Cursos, salário melhor, acredito que assim haveria mudança”, posição essa que vai ao encontro do argumento defendido pela professora H, que afirma: “Sobre o plano de metas eu sinceramente nunca concordei com ele, eu acho que o professor tem que ter um bom salário e ponto. A partir desse bom salário, dessa boa remuneração, eu tenho certeza que ele vai se sentir estimulado a fazer um bom trabalho, a desenvolver seu trabalho dentro de sala de aula da melhor maneira possível”.

A bonificação por resultados se insere em um contexto de investida burguesa sobre a educação, moldando-a aos ditames neoliberais que visam uma educação pública menos onerosa para o Estado. Assim, a meritocracia diminui os custos do governo com políticas públicas educacionais, exime o governo da culpa dos problemas escolares (pois a meritocracia sempre vem acompanhada do *accountability*) e por um lado premia os que mais se subjugaram às novas exigências e por outro pune aquela grande maioria que, teoricamente, não se esforçou tanto.

Nossa pesquisa também tratou de avaliar a opinião dos entrevistados acerca das novas modalidades de ensino ofertadas pela SEEDUC-RJ, que de alguma forma, representam uma continuidade da reforma gerencial da educação na rede estadual, seja o ensino integral com formação em empreendedorismo, como o novo ensino técnico a ser ofertado a partir de 2020 em parceria com a Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC). Metade dos entrevistados concordam em algum grau que haja uma formação técnica na escola contra 44% que discordam da ideia. As concordâncias, em geral, tendem a ser parciais, pois esses mesmos professores não acreditam que seria um ensino técnico de fato eficiente, sendo algo eleitoreiro, feito para melhorar a imagem do governo. Os professores tendem a ser a favor da existência de um ensino integral, com ensino técnico, que possa oferecer uma possibilidade do

aluno se ingressar no mercado de trabalho já habilitado para alguma profissão técnica, mas duvidam da seriedade da proposta da secretaria. Nas entrevistas orais, isso ficou bem claro.

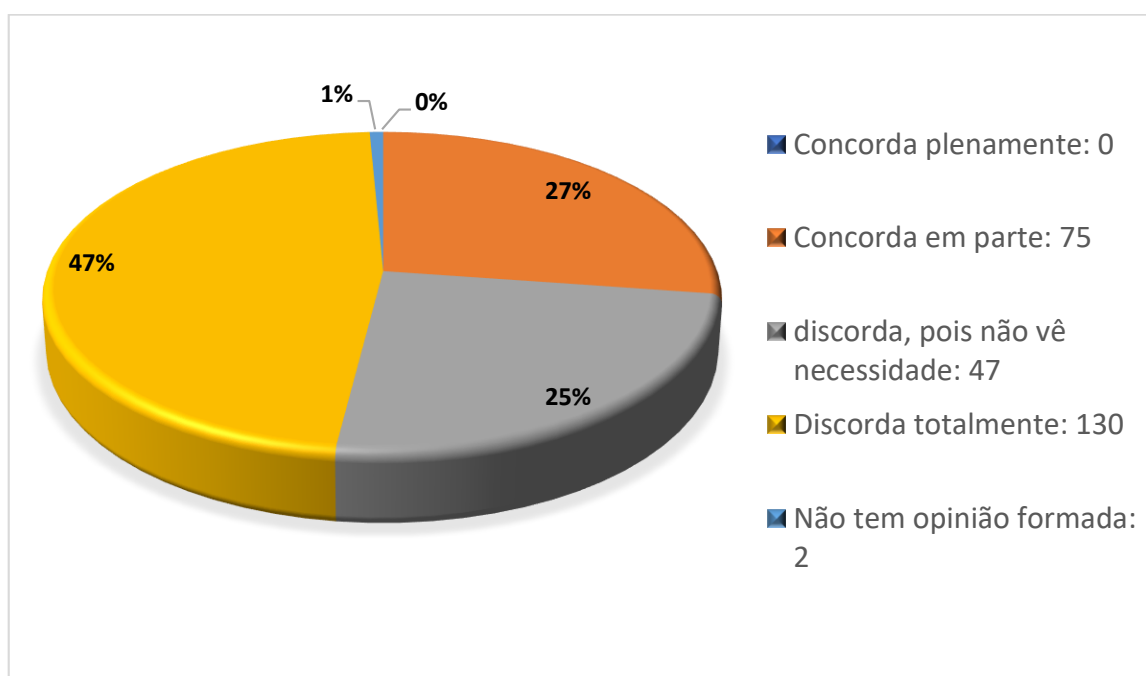
Na escola de empreendedorismo que visitamos, a opinião da professora (A) foi de que houve dificuldade para implementar o curso, mas que no ano seguinte (2019) o processo fluiu melhor. Os professores compraram a ideia e em relação a isso é possível perceber um certo consentimento ativo, principalmente entre os que têm horário ocioso dentro da secretaria e complementam seus tempos ofertando disciplinas de empreendedorismo, o que os exime de ter que dividir sua carga horária entre duas ou mais escolas. Já o professor (B), alocado em uma escola de formação geral, se mostrou reticente quando a formação para o empreendedorismo dado que acha estranho a ideia de empreender em um país com tanta desigualdade social como o nosso.

Como falamos anteriormente, a grande preocupação dos professores é a real oferta de um ensino técnico, e não somente algo no qual a prática não conduza com a teoria. Como disse a professora “Não basta só colocar e largar pra lá, deixar assim acontecer sem uma organização. Tem que ter mesmo aula, não pode ficar aquela coisa de integral, mas não tem aula o tempo todo. Isso tem que ter, porque já aconteceu isso em outras escolas⁸”. O que vai ao encontro da fala de outro professor entrevistado (E), que diz “eu acho a ideia boa, porém a gente conhece a Secretaria de Educação, né, a gente já... eu, novamente, tenho quase dez anos hoje de SEEDUC e eu sei que ideias boas nunca vingam na SEEDUC. A gente tem propostas... A proposta ela é interessante só que aí você tem um pequeno gargalo nisso: as escolas não estão preparadas pra receber ensino técnico. Como que você vai propor, sei lá, uma atividade que vai usar o laboratório de biologia se na escola não tem laboratório de biologia? Como você vai propor programação de computadores se na escola não tem um único computador voltado pro aluno? Então a ideia ela é boa na teoria, porque na prática ela não funciona de uma forma adequada. Então você fica limitado a matérias de empreendedorismo, de administração ou coisas simples que não demandam laboratórios, que não demandam um aparato técnico. Isso é ruim, isso vai criar problemas”. A fala deste entrevistado

⁸ Aqui a professora se referia ao ensino técnico com formação em empreendedorismo.

demonstra a forma como a secretaria e o governo tendem a criar projetos sem dar suportes às escolas. Falam em ensino técnico, mas não oferecem todo um aparelhamento a esses estabelecimentos que precisarão moldar suas rotinas para se adaptar às novas realidades. Outra preocupação que podemos verificar é o receio de que o ensino técnico que vai sendo paulatinamente inserido na Seeduc-RJ, primeiro na sua forma de formação para empreendedorismo e depois ampliado para uma parceria com a FAETEC, acabe por diminuir, para o governo, a importância da formação geral e com isso ela seja afetada. Como diz a última professora entrevistada, “eu acho que a formação técnica ela tem que estar alinhada com a formação geral, com as disciplinas comuns, porque essas é que importam para a formação da cidadania”.

Gráfico 13: Distribuição dos professores e professoras investigados, segundo o posicionamento sobre a otimização de turmas – 2019.

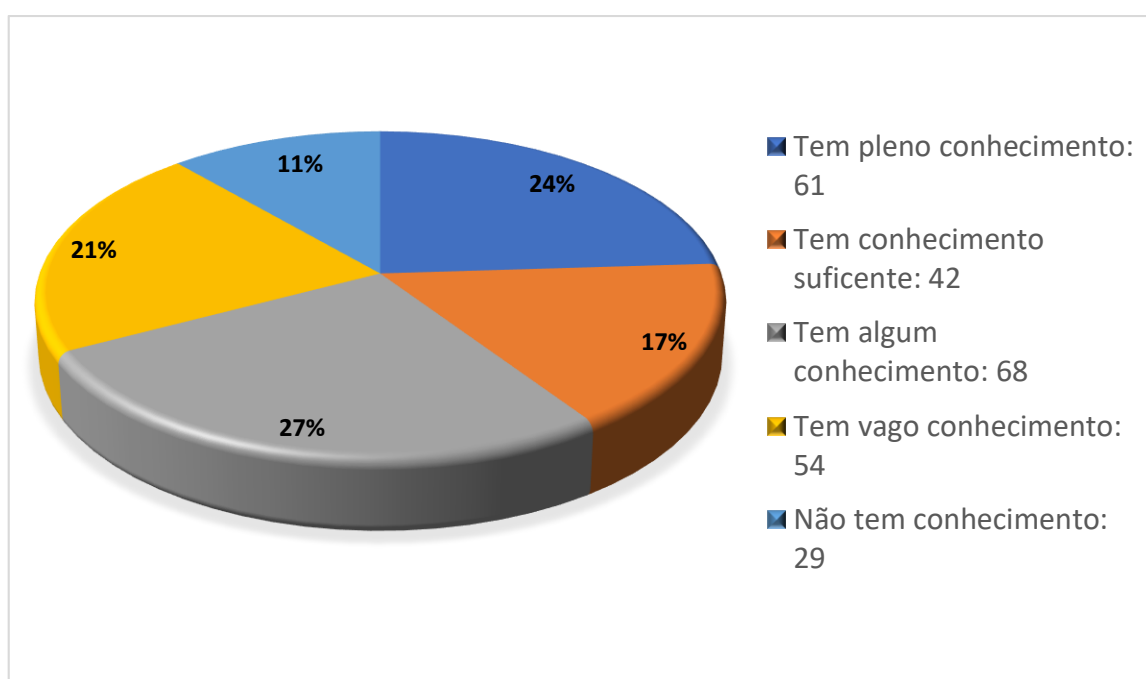


Fonte: dados coletados pelo autor.

Outro tema polêmico que se tornou comum na rede estadual com a reforma gerencial sistematizada na GIDE é a otimização de turmas, nome dado para quando a Secretaria fecha uma turma em uma escola e a insere em outra turma (do mesmo turno) no mesmo estabelecimento, gerando assim uma turma bem cheia, ao

invés de duas com número razoável de alunos. Nenhum dos entrevistados concorda plenamente com essa prática. 27% concordam apenas em algumas situações específicas, como quando há salas com números irrisórios de professores. 25% alegam não haver necessidade para a otimização de turmas e quase a metade dos entrevistados, 47%, discordam totalmente, em qualquer hipótese.

Gráfico 14: Distribuição dos professores e professoras investigados, segundo declaração de conhecimento acerca da GIDE – 2019.



Fonte: dados coletados pelo autor.

Em relação ao conhecimento da GIDE, 68% dos professores têm algum entendimento significativo a respeito desse modelo de gestão escola. 11% afirmaram não ter conhecimento nenhum sobre ela e 17% disseram ter um vago conhecimento. A opção “tenho vago conhecimento” foi colocada de propósito, pois nossa intenção era captar aquela parcela de professores que têm muito pouco conhecimento acerca da GIDE ou não tem nenhum, mas não admite ou tem vergonha de dizer. Isso nos demonstra que em geral o professor tem algum conhecimento sobre a GIDE, o que não é de todo estranho, dado que ao longo dos primeiros anos foi uma gestão muito de ação muito incisiva sobre o cotidiano escolar. Porém, ao mesmo tempo, percebemos que

esse professor não possui conhecimentos aprofundados sobre a gestão, já que apenas aproximadamente um quarto (24%) responderam ter pleno conhecimento sobre ela. Em geral a GIDE é compreendida pelo professor em seu aspecto pragmático, aquele que afeta seu fazer docente, como a bonificação por resultados, as cobranças por metas e resultados, padronizações, otimização de turmas, busca excessiva por fabricar dados quantitativos sobre a realidade escolar em detrimento de dados mais qualitativos, atentos às especificidades de cada escola, entre outros.

A fim de nos aprofundar a respeito da visão de cada professor sobre a GIDE, pedimos no questionário que citassem três pontos positivos e três negativos. Entre as respostas, contabilizamos, a princípio, 27% de respostas nas quais o professor não sabia citar exemplos, 10% se abstiveram de responder e 30% das respostas afirmaram não haver nenhum ponto positivo, sendo que entre os que afirmaram não haver nada de positivo, um dos respondentes explicou dizendo que “Não reconheço pontos positivos na GIDE. Penso que não há como separar o particular do universal: não é possível analisar uma ou outra ação da GIDE separadamente e entender a mesma como positiva, posto o entendimento de que a GIDE é a efetivação de um projeto de subjugo da educação aos interesses políticos e econômicos burgueses”.

Oito pessoas apontaram a bonificação como ponto positivo da GIDE. Interessante observar que no gráfico 11, 29% dos respondentes concordaram de alguma forma com a bonificação por resultados e apenas oito citaram-na de fato como algo positivo. Isso nos leva a aferir que possa haver uma certa dificuldade de associação do sistema de remuneração variável por resultados e a GIDE, corroborando para a ideia de os professores têm uma certa dificuldade em compreender a GIDE para além do pragmatismo que afeta o seu cotidiano escolar (as cobranças excessivas, por exemplo).

Impor a GIDE de maneira obscura, sem que o professorado a conheça em profundidade se tornou uma das estratégias do governo para conseguir inserir a reforma gerencial da rede estadual entre os professores, despertando o mínimo de resistência possível entre eles. Naturalmente, como fruto de uma investida burguesa sobre a educação, foi feita de forma autoritária, sem consentimento dos professores, conforme relata o professor (B), ao dizer que ela “foi construída sem consulta aos professores, o que não faz sentido. Os professores deviam ter sido consultados. Se a

ideia é trazer melhorias né, os professores deveriam ser consultados”; ao que ele complementa: “ficou um pouco confuso, na época ficou um pouco confuso. Depois é que a gente foi começando a entender um pouquinho melhor como ela é”.

Além da bonificação, outro ponto que agradou uma boa parcela dos professores foi o maior empenho por parte da Secretaria de Educação e da escola em procurar os pontos negativos e a busca por melhorá-los. 22% dos respondentes viram como ponto positivo na GIDE uma maior capacidade em identificar os problemas da escola e a – teórica – busca por soluções para esses problemas, ou seja, boa parte deles tendem a ver na GIDE um potencial positivo, caso ela fosse usada como instrumento de diagnóstico e fosse realizada horizontalmente com a ajuda dos professores, conforme aponta a professora (G): “Se a GIDE fosse valer como um instrumento avaliativo, dentro da GIDE né, um instrumento avaliativo de diagnóstico, eu acho importante sim. Agora, estar vinculado a planos e carreiras e a meritocracia não”. É uma ideia de que esse modelo de gestão possa ser usado de uma forma qualitativa para auxiliar a escola, conforme o professor (E) afirma: “O melhor uso do modelo de AAGE é quando ele é qualitativo, quando o AAGE ele vai até, ele é proativo, ele propõe atividades lúdicas, ele propõe soluções pra problemas dentro do contexto da escola, quando ele assiste aulas. Quando ele está só na secretaria catalogando números isso não serve”⁹. Outro dado é que aproximadamente 10% dos respondentes apontaram o sistema de metas e organização escolar para alcançá-las como ponto positivo da GIDE.

Dessa forma, é possível perceber a identificação de parcela da categoria docente com os modelos empresariais de gestão como o PDCA e a matriz SWOT, gerando consentimento ativo e passivo entre os professores para com a implementação da reforma gerencial. Isso nos remete à questão do senso comum, em Gramsci, que por ser confuso e desconexo gera dificuldade em observar a situação por um prisma mais amplo e além de suas contradições. Entender o PDCA e a matriz SWOT como elementos positivos, significa dizer que é possível uma gestão gerencial da escola que atenda as expectativas da comunidade escolar, ignorando que o gerencialismo é uma ideologia a serviço do capital e não da classe trabalhadora.

⁹ Aqui percebemos uma confusão do professor entre o AAGE, que é um inspetor escolar e o modelo de gestão GIDE.

Retornando ao perfil de professor que pratica o consentimento ativo, a partir dos dados já levantados, podemos afirmar que se trata de um grupo minoritário na escola, dado que poucos se mostraram contemplados por tal modelo de gestão e levamos em conta que para categorizar uma reação precisamos levar em conta a dialética entre ação e reflexão. Os principais elementos de captação do consentimento ativo, pela GIDE, são a bonificação, que acaba tendo um peso forte entre os professores devido ao salário defasado e a necessidade de sobreviver e a forma de gestão via PDCA. Percebemos que alguns professores veem, indiretamente, no PDCA uma forma de diagnosticar os problemas escolares, não problematizando todo o modelo empresarial que a GIDE insere no cotidiano escolar e contextualizando com um panorama mais amplo da ofensiva burguesa sobre a educação pública no Brasil.

Dando prosseguimento à discussão, percebemos que desponta a nossa análise dos dados que o consentimento ativo ocupa uma porcentagem pequena na escola, provavelmente menos que os 17% que se dizem contemplados pelos modelos de gestão empresarial da escola, dos quais a GIDE faz parte. Isso significa que os outros 83% estariam divididos entre consentimento passivo/resiliência e resistentes. Assim, nos debruçaremos agora sobre a análise do perfil resistente, dado que, ao nosso ver, o resiliente surge a partir das contradições dos perfis de consentimento ativo e de resistência.

Buscando identificar o perfil resistente, voltaremos a alguns gráficos, para iniciar nossa análise. No gráfico 10, 74% dos entrevistados se consideraram contrários ao modelo empresarial de gestão escolar, sendo que destes 43% se afirmam resistentes à abordagem e 31% apenas não se sentem contemplados. Isso já desponta um primeiro dado, o qual iremos aprofundando a seguir: 43% dos professores se declaram resistentes. Achamos precipitado já categorizar os 31% como resilientes, dado que a práxis da resistência requer uma subjetividade resistente, mas isso já é um forte indício de que entre os 83% que não consentem ativamente, possivelmente por volta de 43% sejam resistentes.

No gráfico 11, percebemos 68% das respostas como contrárias à bonificação por resultados, sendo destes 25% a parcela daqueles que discordam, mas não negam que o salário extra seja bom e 43% como totalmente resistentes à

meritocracia entre os professores. Interessante notar que a proporção de professores resistentes à bonificação é similar à dos resistentes ao modelo de gestão empresarial da escola. E os 25% dos que discordam, mas veem o salário extra como atraente, podem ser tanto resistentes ou resilientes.

Em relação ao ensino técnico, 41% são contrários ao modelo de ensino técnico com formação em empreendedorismo, sendo 10% das respostas referentes a docentes que discordam completamente da proposta e 34% apenas declarando que discordam. Conforme pudemos observar nas entrevistas, a discordância tende a ser não referente a existência de um ensino técnico em si, mas em relação a eficácia desse projeto e ao receio de isso prejudicar a formação geral no ensino médio, que segundo os professores é a função primária da escola.

Referente à otimização de turmas, 72% dos respondentes discordam, sendo 47% alegando discordarem completamente e 25% discordando, pois não veem necessidade. O tema da otimização tende a promover a insatisfação entre os professores, pois com o fechamento de turmas, eles se veem obrigados a complementar suas cargas horárias em outras escolas, precarizando ainda mais seus fazeres profissionais.

Em relação aos pontos negativos da GIDE, que no questionário pedimos para os professores citarem, 18% não souberam citar pontos negativos. Entre as reclamações, 30% dos professores apontaram a excessiva cobrança e controle da escola como um dos pontos negativos da GIDE. Conforme apontado em trabalho anterior (MELGAÇO, 2016), a GIDE tem um forte caráter padronizador em relação ao cotidiano e prática escolar. A ideia é padronizar para racionalizar o processo educativo e, então, diminuir as chances de não atingir metas, já que esse modelo de gestão tende a suprimir a subjetividade do corpo docente na prática escolar, tentando mantê-los como executores de tarefas propostas pela equipe de GIDE. Isso pode ser observado em uma das respostas obtidas, que argumenta que "A GIDE exerce controle e vigilância dentro da escola, na figura do AAGE, que segundo o discurso da SEEDUC se faz presente nas escolas para "auxiliar" as mesmas no alcance dos objetivos que foram estabelecidos sem a participação da comunidade escolar. Por fim e, principalmente, a GIDE é a

concretização de uma lógica empresarial na educação, referenciada em índices e metas que em nada expressam a realidade educacional”.

Em outro questionário, um professor argumentou que a “GIDE é alicerçada aos pressupostos positivistas, com uma postura conservadora, e em nada coaduna com a prática verdadeiramente democráticas, além disso a GIDE conta com uma espécie de capataz "zela" pelo bom andamento da implantação e desenvolvimento do método de trabalho criado pela Falconi, também criada, implementada e elaborada por uma empresa privada etc. etc. etc...”.

Em nossa pesquisa, 15% dos professores afirmaram que a meritocracia e a bonificação por resultados são pontos negativos da GIDE. Voltando às respostas das entrevistadas (C) e (F), entendemos que o professor da rede estadual, em geral, prefere um investimento no seu salário, tornando-o mais digno e menos defasado do que uma remuneração variável condicionada ao cumprimento de metas. Importante também ressaltar que, no momento em que esta pesquisa foi realizada (2016 a 2019), os professores da rede estadual já contavam com forte desvalorização de seus salários, o que pode ter contribuído para citarem a meritocracia como ponto negativo. Não vemos isso como um problema que influencie a pesquisa, dado que de fato ela é uma estratégia do governo para desvalorizar a profissão docente, diminuir custos e tentar motivar o corpo docente a participar da GIDE, que possuía metas inalcançáveis as quais poucas escolas eram contempladas, diante de resultados que não eram bem divulgados e explicados á comunidade escolar. Conforme a professora (C) diz “A gente fez a nossa parte, mas não houve o retorno esperado”. Toda essa pressão por resultados e a mobilização do corpo docente na busca por alcançar metas estabelecidas à revelia da escola, resultou no que 11% das respostas apontam como um falseamento dos dados. Ou seja, na busca por conseguir o décimo quarto salário, equipes docentes e diretivas, em alguns casos, acabaram por maquiar algumas situações, como, por exemplo, gerando aprovações automáticas e cancelando algumas matrículas de alunos faltosos sem nem ao menos consultá-los, o que gerava uma melhora em alguns índices educacionais. O professor F exemplifica bem isso ao dizer que “Então você é obrigado a fazer de tudo para que o aluno, tudo bem isso é até legal, que ele passe e tal, mas no fim das contas é só uma aprovação compulsória. Não existe nem por parte do aluno,

nem por parte da instituição escolar uma maneira que faça com que ele realmente se sinta motivado a fazer qualquer movimento de melhorar. Tem muitos alunos que eles simplesmente faltam durante o ano inteiro e fazem algumas avaliaçõezinhas (sic) e fica com 5,0 e aí você muitas vezes é obrigado a passar, porque não pode deixar sem nota, que isso dá um problema, que isso dá dor de cabeça. Então tem um monte de desculpas que nossos diretores dão, né, tudo bem que eles estão fazendo o trabalho deles e infelizmente é o que eles têm que fazer, mas isso é maior tristeza, maior tristeza ter que trabalhar assim”.

Outro item citado por 11% dos entrevistados é a falta de conexão entre as metas estabelecidas e as particularidades de cada comunidade escolar. A GIDE através do IFC/RS reduz tudo a dados estatísticos, não levando em conta nenhuma especificidade do que ela se propõe a diagnosticar.

Em uma das respostas, um entrevistado alega que a Secretaria faz uma “prova externa sem partir da realidade dos alunos, meritocracia e pressão sobre o trabalho do professor sem oferecer suporte adequado. Não leva em conta os recursos e as condições socioeconômicas dos alunos e o acesso cinemas, bibliotecas, museus, computador e Internet. Abordagem empresarial”. Outro entrevistado alega como pontos negativos “pensar a escola como uma empresa; foco em metas, desconsiderando a escola como o lugar das subjetividades e a determinação do caminho a ser seguido pela SEEDUC, impedindo os atores da escola de desenvolverem seus próprios meios de gestão”. Ou seja, a GIDE foi implementada em uma rede de ensino com inúmeros problemas e, desde o seu início, foi alheia a esse fato e às especificidades de cada escola, conforme aponta um dos entrevistados ao dizer que “As escolas não tem pessoal suficiente, estrutura física e tempo para implementar algo que parece desenhado pra outra realidade (empresarial, privada)”.

A professora (D) tem uma visão da GIDE, nesse sentido, como “muito arbitrário, não visualizaram nosso dia a dia. É como se fosse um ataque contra a gente. Eu vejo dessa maneira: como se estivessem querendo atacar o professor e não auxiliá-lo [sic], para que a gente pudesse fazer um trabalho melhor”. O professor entrevistado (E) vê nessa abordagem puramente estatística da GIDE, uma má implementação de um

modelo de gestão, conforme aponta: “O melhor uso do modelo de AAGE¹⁰ é quando ele é qualitativo, quando o AAGE ele vai até, ele é proativo, ele propõe atividades lúdicas, ele propõe soluções pra problemas dentro do contexto da escola, quando ele assiste aulas. Quando ele está só na secretaria catalogando números isso não serve”. A professora (G) também possui opinião parecida a esse respeito da abordagem estatística: “Se a GIDE fosse valer como um instrumento avaliativo, dentro da GIDE né, um instrumento avaliativo de diagnóstico, eu acho importante sim. Agora, estar vinculado a planos e carreiras e a meritocracia não. Cada realidade escolar é uma realidade completamente diferente e acredito que essa burocracia toda trouxe muito mais problemas, porque existe uma exigência muito grande, mas ao mesmo tempo o estado também não fornece o necessário pra que se desempenhe um bom trabalho”. Complementamos com a fala da professora (F), que diz que “a GIDE, ela projeta números e quando você trabalha com seres humanos é complicado você só levar em conta números, o quantitativo. A gente trabalha com alunos com vários problemas. Em torno deles há uma realidade muito complicada, porque eles são de famílias de classe social com carência, né, de classes sociais mais baixas. Então, não dá pra gente levar em conta só o quantitativo. Você não pode trabalhar com alunos só pensando em números, em aprovação ou reprovação. Porque o aluno da escola pública ele requer um pouco mais, ele requer atenção, né, e a gente não tem no entorno da gente uma estrutura que nos dê suporte pra ajudar o aluno, por exemplo, que tem déficit cognitivo, o aluno que tem problemas psicológicos, neurológicos, os alunos com necessidades especiais, a gente não tem”.

Também foi apontado como ponto negativo, por 7% das respostas, a competitividade que tal modelo de gestão criou tanto no ambiente escolar, como entre escolas da rede. Escolas começaram a disputar entre si quais batiam as metas e ganhar a bonificação se tornava motivo de orgulho para uma equipe diretiva. A nível interno da escola a concorrência se tornava entre os que produziam índices melhores, o que ao mesmo tempo gerava uma maior cobrança, por parte do próprio corpo docente sobre aqueles que atuavam de uma maneira que poderia vir a prejudicar a escola em alcançar as metas impostas pela secretaria.

¹⁰ Sigla usada para fazer referência ao Agente de Acompanhamento da Gestão Escolar (AAGE).

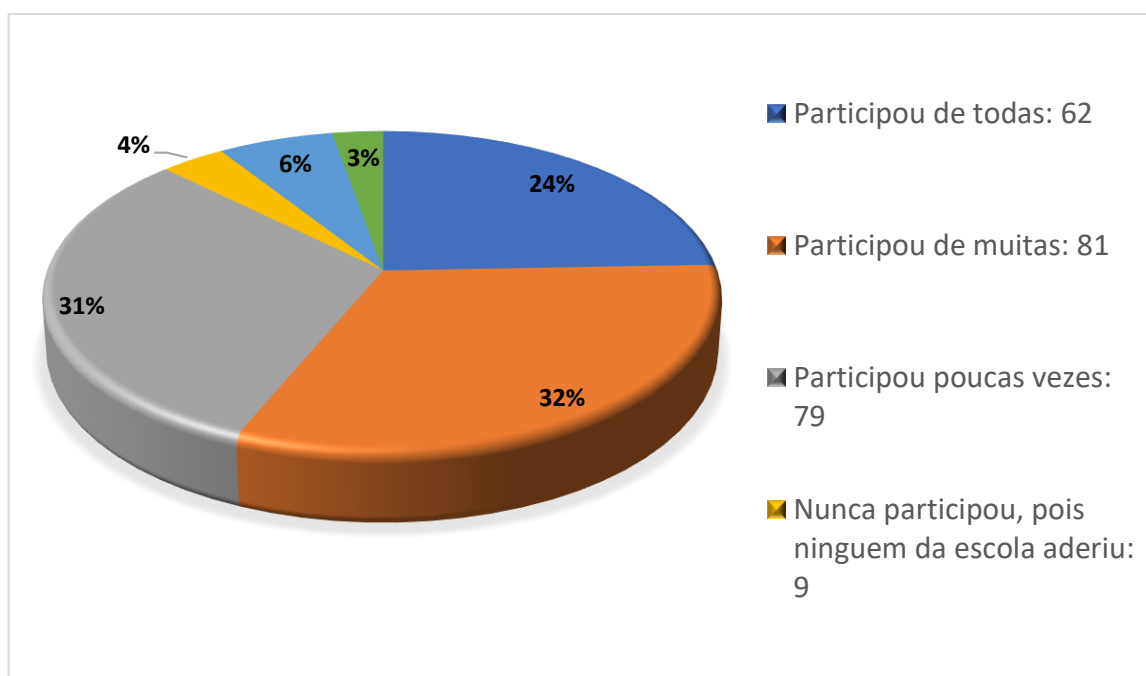
O último ponto negativo observado nas respostas obtidas no questionário foi a culpabilização dos professores pelas metas não alcançadas (*accountability*). A gestão por metas e resultados exime o governo de qualquer responsabilidade por dificuldades da comunidade escolar em produzir os índices exigidos. Conforme já foi apontado por algumas respostas apresentadas anteriormente, a Secretaria de Educação, a partir da GIDE, cria metas e não há uma preocupação em entender as limitações de cada escola oriundas do próprio sucateamento da educação estadual no Rio de Janeiro. Tudo se torna culpa do professor e não há um questionamento sobre o papel do Estado e suas políticas públicas educacionais em relação a isso.

Através dos questionários e entrevistas foi possível mapearmos, portanto, os principais pontos de insatisfação do corpo docente em relação à GIDE, que são: o excesso de controle sobre a atividade docente, diminuindo a autonomia escolar; um sistema de meritocracia que se materializa na forma de bonificação por resultados, o qual intensifica a precariedade do trabalho docente na rede, uma vez que o governo o utiliza como estratégia para não valorizar materialmente (aumento de salário) os professores que se veem cada vez mais com seus salários defasados perante a inflação; as metas desconexas com a realidade escolar, transformando tanto os alunos quanto a escola em meros dados estatísticos; os resultados maquiados que acabam sendo produzidos pelas escolas na ânsia de baterem metas; a competitividade gerada tanto entre diferentes escolas da rede estadual, como também entre professores de um mesmo estabelecimento e a culpabilização dos professores por todos os problemas da escola, eximindo o estado de suas responsabilidades. Esses são, portanto, os principais pontos da GIDE que promovem a resistência por parcela do corpo docente.

Após analisarmos o percentual de entrevistados que afirmam não se identificar com a GIDE e quais os pontos-chaves que sintetizam a insatisfação docente que os leva a uma postura de resistência, analisamos agora a materialidade da práxis de resistência entre esses profissionais. Nesse sentido, vemos que a greve desponta como o principal elemento de manifestação da resistência não só dos professores, como da classe trabalhadora em geral, ao longo da história da sociedade capitalista. Soma-se a ela as paralisações, protestos e ações coordenadas como formas adicionais

de resistência. Isso porque, como falamos em capítulo anterior, a resistência da classe trabalhadora só faz sentido, em termos materiais, quando inserida em uma coletividade, pois só assim é capaz de oferecer resistência efetiva aos ataques da burguesia.

Gráfico 15: Distribuição dos professores e professoras investigados, segundo declaração de adesão a greves – 2019.



Fonte: dados coletados pelo autor.

Em relação às greves, percebemos que 24% afirmam que já participaram de todas as greves desde que entraram na rede estadual; 32% afirma ter participado de muitas; 31% participaram de poucas; 4% nunca participou, pois ninguém da escola aderiu, 6% afirmaram não fazer greve e 3% preferiram não se manifestar a respeito. Esses dados já nos indicam a possibilidade de os 24% que afirmam sempre fazer greve serem compostos por professores resistentes e os 63% que participaram de muitas/poucas greves serem compostos por uma mistura de professores resistentes e resilientes. Porém, em nosso questionário a opção “participei de greve poucas vezes” ela tinha uma função maior de captar aquela parcela de professores que não faz mais greve, talvez até já fez no passado, mas se sente constrangida de afirmar que não

paralisa mais. Dessa forma, acreditamos que os 31% dos professores que participaram poucas vezes de greve sejam compostos em sua maioria por professores não resistentes. Assim, já podemos fazer as seguintes suposições: 24% dos entrevistados afirmam ter parado em todas as greves e estes provavelmente estão inseridos na categoria resistente, indicando que ao menos um quarto da categoria (aproximadamente) pratique a resistência aos modelos de gestão empresarial. A esse valor pode ser somado alguma parcela dos 32% dos entrevistados que participaram de muitas, já que nada impede que esses profissionais que não participaram de todas, possa não o ter feito por inúmeros motivos, como problemas de saúde, afastamento etc. Já os 31% dos docentes que pararam poucas vezes há a possibilidade de uma parcela ser resistente, mas acreditamos que seja uma parcela minoritária dentro dessa resposta. Até porque essa resposta foi criada no intuito de captar, conforme falamos, entrevistados constrangidos de responderem que não aderiram, como professores que já foram ativos na luta por melhorias para a categoria, mas foram perdendo as forças e adotaram uma postura mais resiliente.

Importante ressaltar que as reações não são estáticas nos indivíduos, mas variam de acordo com os momentos da vida, ou seja, não queremos dizer aqui que um indivíduo resistente é aquele que pratica a resistência por toda a vida, ou caso tenha tido momentos de resiliência, ele não possa voltar a ter energia psicológica para aderir a um movimento de resistência em outro momento de sua vida. Por isso, esta pesquisa foca na reação dos docentes frente a GIDE e a continuação desse modelo de gestão na rede estadual. Aqui apontamos os profissionais que se apresentaram como resistentes dentro deste contexto.

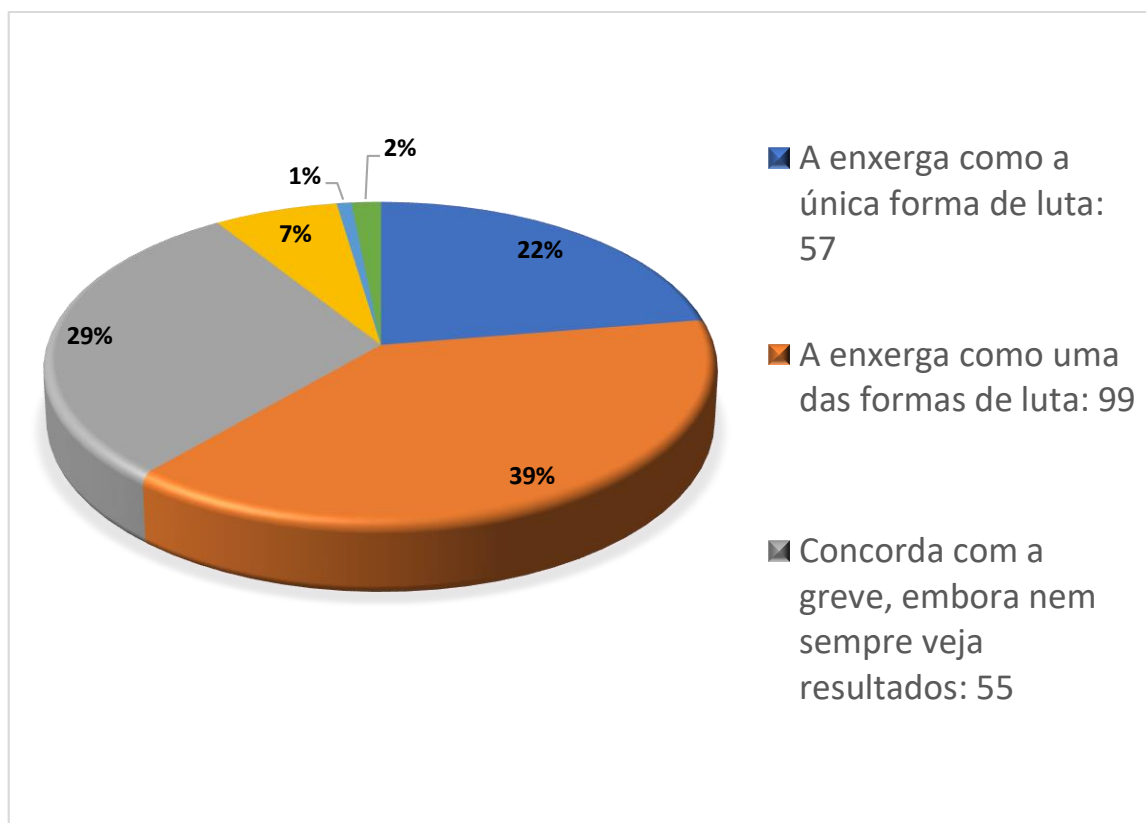
Dessa forma, 56% dos entrevistados afirmaram já terem participado de todas/muitas greves, o que não é um dado incoerente, dado que segundo o SEPE, aproximadamente 70% (BRITO, 2019) dos professores aderiram à greve de 2018 e 55% (SILVEIRA, 2019) pararam em 2014, greves essas que representam os dois grandes confrontos entre os professores e o governo, no contexto da reforma gerencial da GIDE.

Em relação à última greve, perguntamos no questionário o motivo de não terem aderido e 45% dos respondentes afirmaram não terem parado. Entre os motivos

citados, em ordem decrescente estão: não ter se sentido motivado (presente em 40% das respostas); não acreditar que teria bons resultados (presente em 26% das respostas); não ter visto grande mobilização para a última greve (17% das respostas); ninguém da escola ter parado (13% das respostas); acreditar em formas melhores de luta (11% das respostas); medo de punição (10% das respostas); descrença no sindicato (10% das respostas) e problemas de saúde (presente em 6% das respostas). Cento e trinta (130) não responderam nada na questão, o que pode indicar que fizeram greve ou se abstiveram de comentar por algum motivo, dado que no questionário essa pergunta não era obrigatória nem tinha a opção de marcar que fizeram greve.

Em relação à opinião dos professores sobre a greve como forma de luta, 90% dos professores concordam com ela de alguma forma, sendo 22% composto por professores que a veem como a única forma de luta efetiva por direitos, 39% a vê como uma das formas e 29% a enxerga como uma das formas, mas desconfia de sua efetividade. As outras respostas se dividem entre 8% que não concordam com a greve e 2% que não tem opinião formada a respeito. A opinião em si favorável a greve não é passível de categorizar a resistência de imediato, conforme apontamos, mas o gráfico 16 nos serve em dois motivos. De um lado, é possível perceber uma discrepância entre os 90% favoráveis a greve e o fato de que a pesquisa apontou 45% de respostas como afirmando que não pararam na última greve (gerando 55% de respostas que podem tanto ter parado, como não parado). Isso demonstra que ao menos 35% dos respondentes são de alguma forma favoráveis à greve e não aderiram por algum motivo. Outro dado interessante é que apenas 8% afirma não concordarem com a greve, posição essa minoritária na rede.

Gráfico 16: Distribuição dos professores e professoras investigadas, segundo opinião sobre a validade das greves – 2019.



Fonte: dados coletados pelo autor.

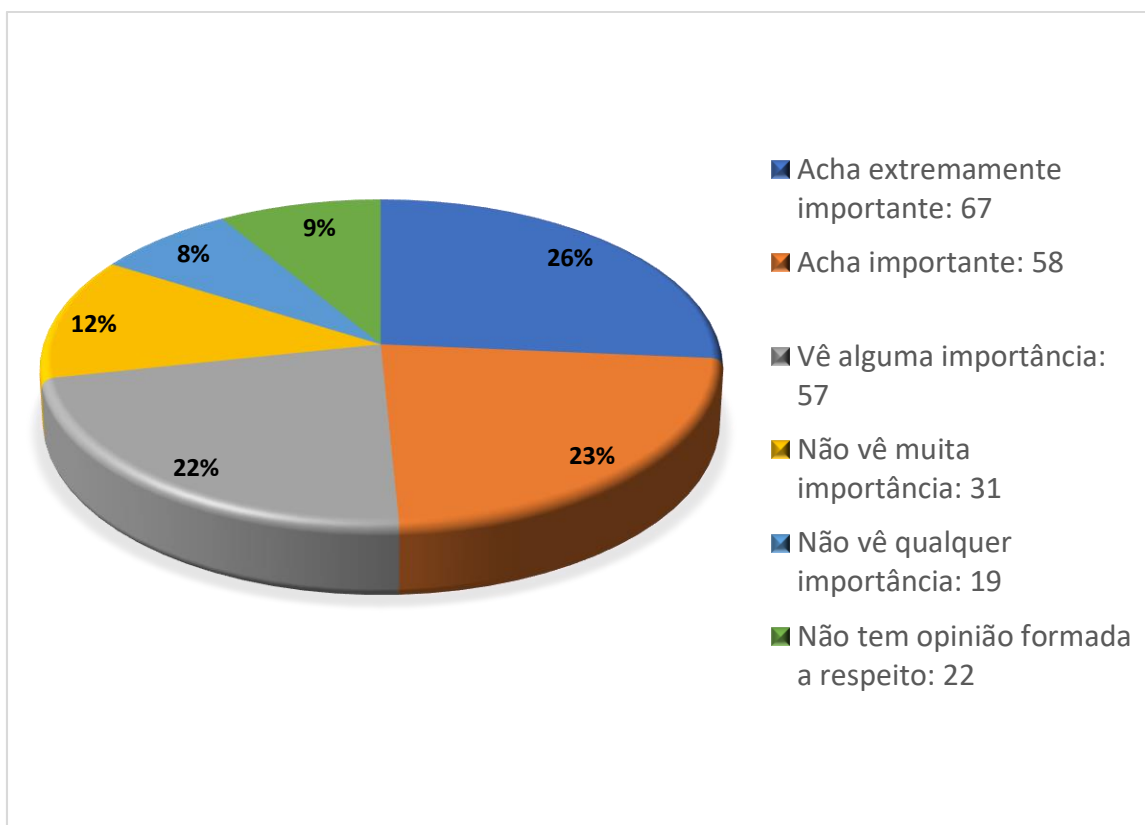
O discurso da greve como algo que prejudica o aluno, romantizando a profissão docente, é comum entre os professores que discordam, conforme pode ser visto na resposta da professora (A): “eu geralmente não faço greve, as vezes até sou omissa em relação a isso, mas tem sempre uma outra forma de estarmos reivindicando direitos sem estar prejudicando os alunos, porque a greve acaba prejudicando o aluno. A gente as vezes se favorece, mas em relação ao aluno ele sai prejudicado. Não que eu discorde, né, do SEPE, mas tem coisa que quando a gente precisa, a gente não consegue”. Essa opinião mostra claramente como o entrevistado se opõe à greve (não faz), mas não se declara contra (afirma nada ter contra a greve), o que corrobora com a nossa afirmação de que se declarar a favor não é por si só uma práxis de resistência. A posição de desconfiança frente a greve também ocorre por não acreditar no retorno que o gasto emocional com essa forma de luta gere, conforme aponta a professora (F): “eu sinto que não tenha tanta efetividade não, na prática” e falta de uma identificação

dos profissionais da educação com o sindicato, conforme vemos na resposta do professor (E): “O SEPE se tornou um cabide de empregos, uma plataforma pra você alcançar um cargo legislativo, isso não é o uso correto, né. O sindicato ele deveria ser voltado para o professor, não a favor de um indivíduo ou dois indivíduos. Eu já fui muito ativo no SEPE no começo, nos três primeiros anos do meu magistério. Quando eu vi que o que a gente fazia não retornava em nada eu saí, eu me desfiliei do sindicato. Hoje eu sou muito crítico em relação ao SEPE”.

Perguntamos no questionário, quais as formas de reivindicar melhorias para a educação, os entrevistados acham válidas. Aqui, 66% dos professores apontam a greve como válida, contradizendo o dado de 90% favoráveis a esse mecanismo de luta, apresentado no gráfico anterior. Fazemos essas observações, pois são essas análises que demonstram como nem todo indivíduo que se alega resistente ou favorável à luta, de fato possui uma práxis de resistência e é dessa contradição que surge a terceira categoria – consentimento passivo/resiliência. A pesquisa apontou 47% das respostas como incluindo os protestos e manifestações como formas de luta, 84% acreditam no voto consciente como ferramenta de mudança da situação dos professores, 31% incluíram as redes sociais como locais válidos para protestar e 23% citaram não seguir as diretrizes governamentais às quais eles se opõem. Interessante notar também que 84% veem na democracia burguesa uma forma de conseguir melhorias para a categoria, levando que em consideração que a escola é um dos principais campos de disputa ideológica na sociedade civil entre a burguesia e a classe trabalhadora.

No gráfico 16, apresentamos a forma como os entrevistados veem o SEPE de acordo com as respostas obtidas. 26% dos respondentes veem o SEPE como extremamente importante, 23% acha importante, 22% vê alguma importância e ao todo 20% não vê importância no sindicato, além de 9% não saberem opinar. Isso significa que para um terço dos professores o sindicato não tem importância ou ainda não lhe apresentou uma importância significativa ao ponto de ter uma opinião acerca do assunto. A questão é bem pertinente na análise das reações docente, dado que o sindicato tem sido apontado como uma das causas de desmotivação dos professores em relação a greve.

Gráfico 17: Distribuição dos professores e professoras investigados, segundo a opinião sobre a importância do SEPE-RJ – 2019.



Fonte: dados coletados pelo autor.

Entre os entrevistados, o professor (B) alega sobre o SEPE que:

algumas pessoas dizem que ele foi responsável por algumas conquistas, né, em determinadas épocas aí, considerando a história da educação no Rio; mas o que eu tenho visto ultimamente não tem me agradado muito, acho que poderia fazer mais, né, acho que tem como fazer mais.

A professora (C) relata: “acredito que sim, o SEPE é necessário, mas vem deixando muito a desejar”. O professor E afirma, conforme apontamos anteriormente, que já teve um período de muita militância no SEPE, mas que foi se desmotivando com o passar do tempo e das atitudes do sindicato, se tornando atualmente uma pessoa bem crítica a ele. A professora (H) percebe a importância do sindicato, mas vê que ele tem falhado em uma maior aproximação com a categoria, conforme aponta:

Eu acho que todas as instituições, seja centrais, sindicatos, ligados à educação são importantes, porque é um instrumento de luta do

trabalhador. Eu sei que o SEPE ultimamente tem até se distanciado da categoria. Eu acho que um dos grandes erros do sindicato é não fazer aquilo que eu falei pra você sobre formação política, né, dos professores. Isso seria um, seria também de responsabilidade do sindicato de trabalhar a militância e o sindicato se afastou um pouco da categoria nos últimos tempos, até mesmo pelo aparelhamento, né, político-partidário que os sindicatos têm sofrido. Mas eu acho que os sindicatos eles são importantíssimos, porque nossas pautas, sejam em tempos de greve ou não, elas só são ouvidas através do sindicato. E a gente sabe, né, que o governo ele tem uma intenção clara em diminuir a importância dos sindicatos desde o governo federal que, com a reforma trabalhista, né, acabou mexendo com a função dos sindicatos. E o sindicato ainda é um ponto de equilíbrio e de luta e de força da categoria. Eu acho importantíssimo lutar pelas nossas pautas, pelas nossas necessidades através do sindicato”.

Em uma das respostas livres que deixamos no final do questionário, um respondente apontou: “Desde a Greve de 2016 o Sepe/RJ perdeu a credibilidade com os funcionários... funcionários precisam de dinheiro e não de pessoas que NÃO ESTÃO EM SALA DE AULA e deixando o trabalhador com perdas salariais por não aceitarem uma porcentagem inferior às esperadas”. Outro alegou: “O Sepe deixa muito a desejar. Os professores se sentem largados durante a greve. Por isso, como eu, acabam preferindo não aderir”. Outro afirmou: “nos últimos anos a conduta do SEPE tem me deixado desmotivada para participar das greves”. Por último uma das respostas afirma “que nenhum professor da minha escola se percebe defendido pelo SEPE”.

Dessa forma, a partir dos dados levantados até então já é possível levantar alguns apontamentos. Porém, relembramos que não vemos as reações como algo estático em hipótese alguma, pois, nos baseamos no conceito de individuação para pensarmos tais categorias, sabendo que elas são frutos das sucessivas escolhas que os indivíduos fazem ao longo da vida, como se o homem fosse a soma de suas atitudes e escolhas durante seu percurso existencial. Portanto, não é nosso intuito querer apontar valores absolutos para tais reações, dado que isso não faria sentido, pois nenhum indivíduo é o mesmo ao longo da vida, nem mesmo se pode dizer em resistência absoluta em uma mesma pessoa. A práxis resistente não significa que a pessoa resiste cem por cento do seu tempo, mas que a sua individuação é marcada pela preponderância de escolhas e atitudes de resistência.

Dito isso, podemos voltar aos apontamentos acerca dos dados levantados. Primeiramente, foi possível observar que uma parcela ínfima dos professores se sente contemplados pelo modelo de gestão empresarial da GIDE, o que nos indica que o consentimento ativo seja minoritário dentro da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. Entendemos que o consentimento ativo se apresenta, nesse contexto, na forma do professor que se sente à vontade em trabalhar nesse modelo empresarial, estimulado por metas e buscando resultados, não se vê inibido diante das inúmeras diretrizes a seguir e se sente estimulado pelo sistema de bonificação por resultados. Se trata, conforme Alves (2011) aponta, como aquele que veste a camisa da empresa. A meritocracia salarial inserida pela GIDE se demonstrou como a forma mais eficaz para a fabricação do consentimento entre os professores, tanto ativo como passivo, pois o docente vê nesse mecanismo uma forma de compensar as perdas salariais que vêm sofrendo até então. Nesse sentido, a fala da professora A, entrevistada oralmente, exemplifica bem a questão ao dizer que “eu não concordo com a meritocracia, mas a gente vive em um sistema que a gente acaba inserido, a gente acaba participando, mesmo sem concordar a gente participa”.

Partindo do pressuposto que a práxis do consentimento ativo seja um percentual pequeno dentro da rede, conforme pudemos apontar (menos de 17%), nosso próximo intuito foi analisar a reação oposta: resistência, pois achamos mais viável encontrar o terceiro perfil, de docentes resilientes, a partir das contradições entre as duas reações anteriores. Em relação à resistência alguns dados são significativos: 24% dos entrevistados afirmaram participar de todas as greves desde sua entrada na rede e 32% afirmaram ter participado de muitas. Aqui não incluiremos a categoria de resposta “poucas greves”, pois ela pode significar tanto aquele professor que não adere, mas tem vergonha em dizer como também aquele professor que aderiu, mas foi perdendo a motivação, conforme vários relatos que obtivemos apontam isso. 43% dos entrevistados declaram que não somente discordam da GIDE como se declaram resistentes a ela, 46% afirmam discordar totalmente da bonificação por resultados e 43% discordam da bonificação por resultados. Porém, quanto ao envolvimento da escola em relação à GIDE 20% não perceberam nenhum envolvimento, o que nos leva a aferir que nessas escolas o corpo docente boicotou o modelo de gestão e 27% percebeu envolvimento insatisfatório, o que indica que nesse

caso houve alguma forma de envolvimento, mesmo que precário, o que é bem característico da resiliência. Assim, podemos perceber que a resistência docente tende a ocupar uma parcela que vai de 20% a 40% do corpo docente.

Entramos então em umas das teses centrais desta pesquisa: a maior parte do corpo docente provavelmente é composta por indivíduos resilientes e essa resiliência se materializa como uma submissão passiva dos profissionais da educação aos ditames burgueses para a rede pública estadual do Rio de Janeiro, o que explica o relativo sucesso da GIDE e a prosseguimento da reforma gerencial da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro até os dias atuais.

Retomando a ideia de resiliência como a capacidade de um indivíduo de se adaptar e fortalecer internamente perante os problemas da vida, entendemos a resiliência docente como a busca desses profissionais da educação por sobreviverem em meio à crescente precarização das suas condições de trabalho. Trata-se de um tema, conforme discutimos anteriormente, pouquíssimo debatido no âmbito científico e inclusive, não encontramos nenhuma pesquisa que trabalhasse a resiliência de uma maneira crítica como fazemos, através do materialismo histórico dialético. Isso provavelmente se deve ao fato de que o consentimento passivo/resiliência não se apresenta de imediato à análise do investigador, como também é preciso um certo rigor metodológico para se analisar as reações sem cair em um subjetivismo no qual tudo é resistência, tudo são micro resistências, sem uma postura crítica acerca da validade dessas micro resistências. Ancorados no nosso campo epistemológico, percebemos também a impossibilidade de uma análise efetiva sobre as reações, sem levar em conta um contexto mais amplo que é a luta de classes. Dessa forma, não é dissertar sobre um embate entre a categoria docente e o governo, mas entre uma categoria de profissionais e o avanço de ideais da burguesia sobre a escola pública, a qual se utiliza do aparelhamento do Estado para alcançar seus fins. É, em outras palavras, discutir o embate entre projetos de educação, um oriundo da burguesia e outro da classe trabalhadora. Somente a partir desse horizonte é possível uma discussão menos superficial sobre resistência, consentimento e resiliência. Pois no mundo real, marcado por relações sociais e de trabalho, onde um grupo minoritário explora uma maioria, ninguém resiste ou consente, pelo menos não além das aparências, a algo abstrato, que

não esteja inserida no mundo das relações sociais. Uma ideologia pode até falsear a realidade, mas ela, em si, não deixa de ser real, no sentido de que sua função na luta de classes é real.

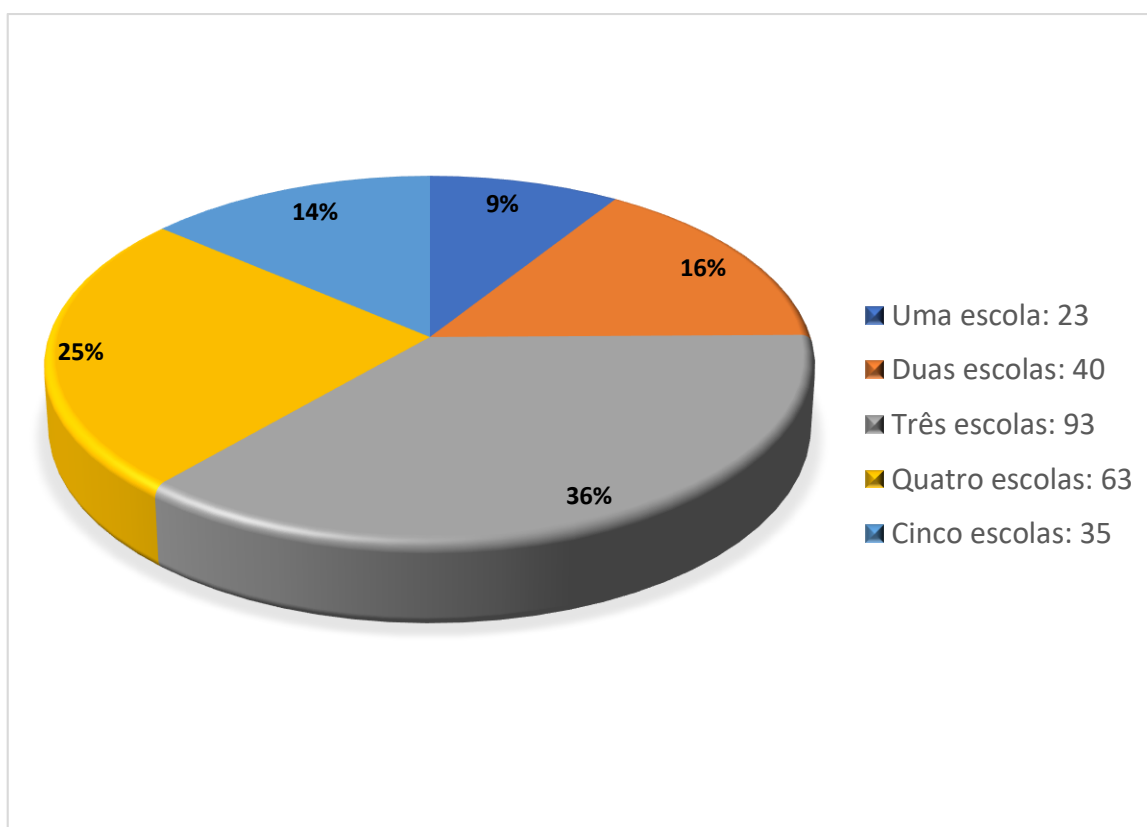
Essa pequena digressão é importante para que não cair no erro de se pensar que qualquer forma de declaração de resistência seja válida, pois a subjetividade em si, sem sua materialização na práxis é, por si só, nula. E foi esse um dos caminhos usados para identificarmos a resiliência. É através dessas contradições que conseguimos perceber que a classe docente da Rede Estadual do Rio de Janeiro não é preponderantemente resistente e talvez seja por isso que as políticas governamentais não têm encontrado dificuldades em se implementar nas escolas, mesmo à revelia dos professores.

Então para dizermos que há uma enorme parcela dos profissionais da rede que praticam a resiliência é preciso antes identificar quais os problemas na educação que faz com que eles busquem pela própria sobrevivência. E nesta pesquisa identificamos dois problemas principais que transformam o docente numa figura resiliente, que se vê diante da necessidade de manter sua integridade psicológica como a material em dia: precariedade do trabalho e desesperança. Assim, as respostas do questionário que ainda não trabalhamos serão utilizadas agora, pois nos ajudarão a entender o quadro de precariedade e desesperança que se desenha na rede estadual e transforma seus profissionais em figuras resilientes. Primeiro, portanto, começaremos pela precariedade do trabalho docente.

De acordo com o gráfico 18, apenas 9% dos entrevistados trabalham em uma escola só. 16% trabalham em duas e 75% dos entrevistados precisam dividir sua carga horária entre três ou mais escolas. Nas respostas não é possível identificar se isso ocorre apenas na rede estadual ou eles responderam baseando-se nas outras redes também, o que acreditamos ser mais provável. Mas essa necessidade de trabalhar em várias escolas, seja por determinações da Secretaria ou por necessidade de aumentar a renda, geram um profissional que perde boa parte do seu tempo distribuído em vários locais. Quanto mais escola ele trabalha, menos identificação ele cria com aquele lugar, se sente um estranho, não consegue acompanhar os projetos didáticos nem o perfil de trabalho daquela equipe. Entre os entrevistados, 39% trabalham em quatro,

cinco ou mais escolas. Tudo isso gera uma carga horária de trabalho altíssima, diminuição do tempo de lazer, dado que além de trabalhar muito, ele também perde muito tempo locomovendo-se entre os diversos trabalhos e com isso sua qualidade de vida decresce consideravelmente. Dessa forma, não é difícil entender um professor quando diz que a categoria vai sobrevivendo, conforme dito pela entrevistada (H).

Gráfico 18: Distribuição dos professores e professoras investigados, segundo o número de escolas em que atuam - 2019.



Fonte: dados coletados pelo autor.

Na rede estadual, muitos professores se veem obrigados a se habilitarem em outras disciplinas, para as quais não se graduaram, de modo a conseguirem se manter nas escolas ou no intuito de pegarem horas extra de trabalho para melhorar a renda. Segundo os dados coletados, 58% dos professores da rede estadual são habilitados em pelo menos uma disciplina, fazendo com que eles complementem suas cargas horárias lecionando diversas disciplinas, prejudicando o processo pedagógico

da escola dado que aquele professor não é formado na disciplina na qual ele foi habilitado. Esses dois gráficos vão compondo o quadro de precariedade do professor da rede estadual, um sujeito que em 75% dos casos precisa trabalhar em três ou mais escolas e que se vê, na maioria, diante da necessidade de se habilitar (ou aceitar a secretaria habilitá-lo) em outras disciplinas para que possa minimizar o número de escolas trabalhadas ou para pegar horas extras e complementar renda.

Gráfico 19: Distribuição dos professores e professoras investigados, segundo o número de disciplinas habilitadas para lecionar – 2019.



Fonte: dados coletados pelo autor.

Perguntados sobre os principais problemas da rede estadual, 95% das respostas apontaram para a defasagem salarial, configurando-se como o problema apontado pela quase totalidade dos entrevistados (só 14 respostas não continham esse item assinalado). Fato é que em 2019 os profissionais da rede estadual acumulam cinco anos de defasagem salarial, vendo seus salários cada vez menores frente a

inflação que cresce anualmente, o que explica também a necessidade de trabalharem em várias escolas, dado que, conforme o gráfico 7, 77% dos entrevistados não possuem nenhuma outra forma de atividade profissional além da docência. Outro problema citado, por 58% das respostas foi os professores desmotivados que toda a precariedade de condições de trabalho na rede estadual; tendo também a estrutura precária da escola aparecendo em 54% das respostas e a falta de verbas presente em 45% das respostas.

Sobre as duas últimas questões apontadas, pegamos alguns exemplos nas falas de alguns professores:

Professora (D):

“Acho que falta muito incentivo, falta material para a gente trabalhar. A gente não tem acesso à... Se por exemplo eu precisar passar um texto pros meus alunos, eu não tenho como fazer isso, senão pelos meus próprios meios né. Eu teria que comprar o livro e imprimir pela minha própria conta. E eu acho que a gente é pouco valorizado”.

Professor (F):

“Você trabalha em uma escola sem ar condicionado, sem internet, sem projetor, sem um mínimo de possibilidades de você fazer alguma coisa a mais, uma coisa mais inteligente, né, é sempre aquele café com leite e quando você tenta fazer alguma coisa fora da caixa tem que tirar do próprio bolso. Neste ano eu desenvolvi vários projetos e, eu, 90% do dinheiro investido foi meu. Papel pra trabalho de aluno sempre foi eu que comprei, sem falar de outras coisas assim. Fora também que não tem amparo psicológico pros alunos e pros professores, porque eu no caso, eu quase sofri uma agressão de um aluno, fui ameaçado por um deles e essa história eu sei lá onde deu, porque eu precisei mudar de município pra manter a minha sanidade mental e física”.

Professora (H):

Esta escola é uma escola pequena, são apenas nove salas, nós não temos uma estrutura boa, não temos uma biblioteca, nós não temos salas preparadas pra informática. Temos uma sala de informática, mas ela funciona junto com a multimídia. Nós não temos auditório, a quadra da escola não é coberta, não tem laboratório, a gente tem dificuldade ainda com material pras aulas, principalmente material como data-show, é um pra escola inteira. Então assim, a gente tem muita dificuldade pra fazer um bom trabalho, né. As vezes a gente tem vários projetos e falta dinheiro. Então assim, essa é a questão mesmo estrutural, sem falar na questão financeira né. Porque nós somos hoje um dos piores salários do estado do Rio, entre toda a rede pública.

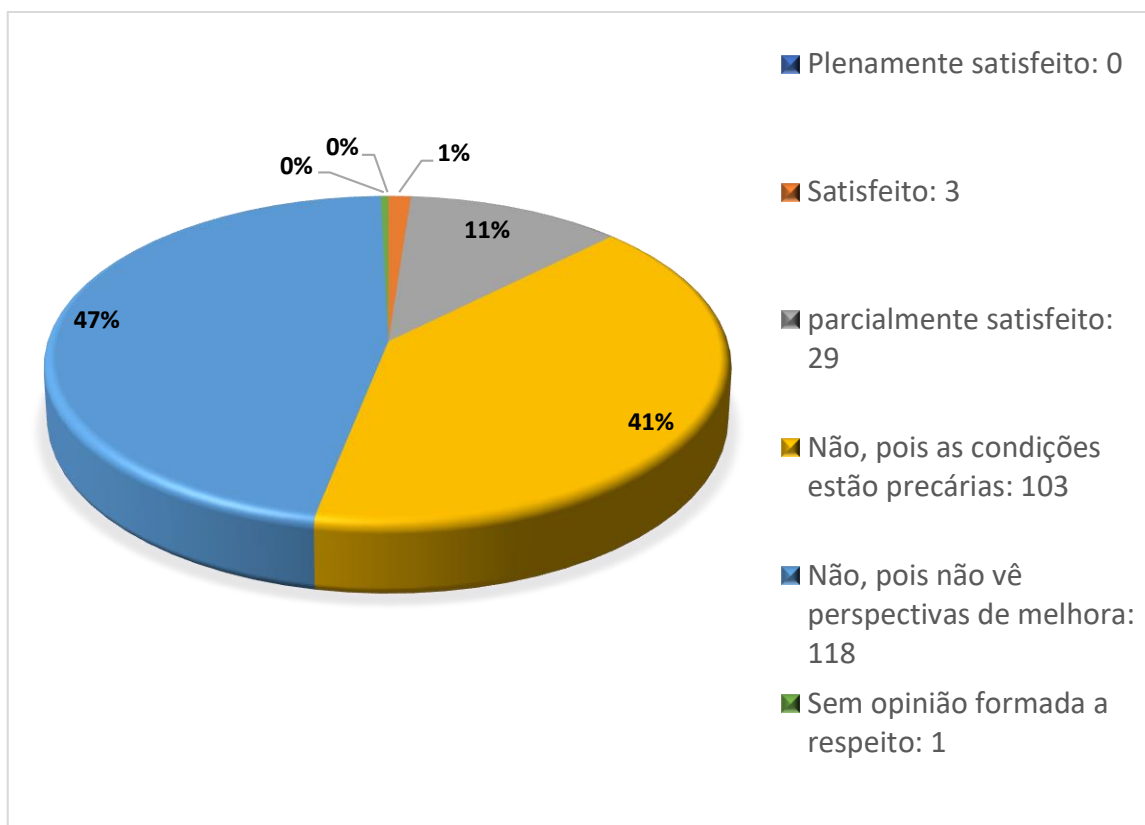
A otimização de turmas é apresentada como um dos problemas que mais incomodam em 49% das respostas e a indisciplina em sala foi citada por 48% dos entrevistados. Como essa questão, além de permitir assinalar mais de uma resposta também possibilitar inserir algumas respostas, alguns itens citados foram: a burocracia, falta de investimento em formação continuada, aprovação automática, racismo velado, desvalor do ser humano e carga horária baixa de algumas disciplinas. Um dos entrevistados acrescentou a seguinte fala em sua resposta:

Quase todas as alternativas acima são problemas que me incomodam muito, exceto indisciplina em sala. Posso dizer que os conflitos com alunos, felizmente, não são recorrentes. São incômodos: defasagem salarial (à título de exemplo, estamos há 5 anos sem reajuste salarial), más condições de trabalho, que abrangem a estrutura precária da escola, a otimização de turmas (que gera turmas numerosas), a escassez de verba para a compra de materiais didáticos, a carência de funcionários de apoio (porteiros, inspetores, funcionários de limpeza), a fragilidade da autonomia pedagógica do professor, que é velada mas ocorre, principalmente a partir dos projetos exigidos pela SEEDUC, que nada mais são do que culminâncias decorrentes de abordagens superficiais de temas importantes, garantindo a reprodução do senso comum na escola.

Todas essas questões levantadas vão construindo o quadro de precariedade da rede estadual, criando um professor desmotivado diante de tantos problemas, que, por fim, não tem perspectivas de que algum dia algo melhorará na sua condição de trabalho.

Deixamos o gráfico 20 por último, pois ela apresenta os dois problemas citados por nós anteriormente, os quais criam um ambiente propício a formar professores resilientes (ou estimular um outro grupo a adotar uma postura de resistência). Segundo o gráfico, 47% dos entrevistados não somente estão insatisfeitos como desesperançosos com a rede estadual e 41% se sentem desestimulados devido às péssimas condições de trabalho. Essas duas alternativas compõem 88% das respostas, demonstrando que a insatisfação com a rede atinge um patamar altíssimo.

Gráfico 20: Distribuição dos professores e professoras investigados, segundo o grau de satisfação com a Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro – 2019.



Fonte: dados coletados pelo autor.

Essa soma de precariedade de condições de trabalho com desesperança cria um ambiente hostil o qual desmotiva consideravelmente o professor da rede estadual. Cabe a ele resistir a esses problemas, buscando o apoio do coletivo e mobilizando formas de resistência ou buscar sobreviver em meio a esse caos, mantendo o máximo possível de sua integridade psicológica e física possível. A resiliência, portanto, entra como a busca pela adaptação a um trabalho no qual o professor não tem esperanças de melhorias. Desesperança essa que se manifesta na forma de 29% dos professores que não se percebem representados pelo sindicato ao ponto de não sentirem nenhuma importância nele; percentual esse que pode aumentar para 51% (praticamente a metade) do corpo docente se levarmos em consideração que ver alguma importância é uma resposta vaga de um indivíduo que não conseguiu ainda identificar o porquê daquele sindicato para sua profissão; a desesperança onde um terço dos professores não concordam com a greve ou a veem como algo ineficiente para

lutar por direitos; desesperança de um trabalhador que percebe cada vez mais seus rendimentos com menor poder de compra. Para ele, se não há esperança para a luta, nem consegue acreditar que um sindicato possa representar toda sua indignação e canalizá-la em uma luta eficaz por seus direitos, cabe a esse indivíduo a perspectiva de se adaptar e buscar fortalecer-se internamente para isso. Conforme vimos no trabalho de Shiroma e Turmina (2014) a sociedade civil já está repleta de ideologias da resiliência, através do discurso de autoajuda, que auxiliarão esses profissionais a se sentirem menos perdidos e buscarem meios de “vencer na vida”.

Não é dizer que somente o professor resiliente é desmotivado, dado que a precariedade do trabalho afeta a todos e os desmotiva, no geral, mas nesse ponto entra a questão da reação, ou seja, a forma como o profissional escolhe (alternativa segundo Lukács) reagir a tais problemas. Uns veem nos novos modelos de gestão uma oportunidade de melhorar as condições de trabalho na rede (consentimento ativo), outros escolhem se juntar em coletivos e lutar por seus direitos (resistência) e outros, buscam uma atitude mais introspectiva de apenas se deixarem levar pelas imposições da secretaria, mesmo não concordando em algum grau.

A questão da desmotivação e desesperança é tão marcante entre os profissionais que alguns utilizaram a última resposta como desabafo, conforme pode ser visto em algumas respostas abaixo:

Gostaria de registrar minha indignação com os salários dos professores, os governantes querem apenas nos menosprezar cada vez mais . Esse descaso com os salários tem gerado uma enorme falta de professores no Brasil e isso só vai piorar. Triste realidade. “EDUCAÇÃO NÃO TRANSFORMA O MUNDO, EDUCAÇÃO TRANSFORMA PESSOAS E PESSOAS TRANSFORMAM O MUNDO.

Enquanto a educação estiver restrita somente a luta de professores sem mobilização da sociedade, vamos evoluir pouco para alcançar melhorias.

O salário não é tudo, mas está difícil se manter, sem pagamento, isto é, o que recebemos é uma ajuda de custos.

Verdade é que não temos esperanças de que algo vá acontecer para melhorar a nossa situação.

É desanimador perceber como nossa categoria é submissa...”

Sim. Há ainda esperança para a educação?

E complementamos com a fala da professora (G):

A maioria está adoecendo, com problemas psicológicos resultantes dessas péssimas condições de trabalho, dessa desvalorização muito grande. Quando trabalham com uma gestão que tente humanizar todo esse processo, ainda se consegue caminhar como equipe, mas se fosse só baseado no tratamento da secretaria de educação para com os profissionais, estão completamente deprimidos, desmotivados, desgastados, numa tristeza muito grande e numa desesperança. Porque não se vê uma mudança tão cedo e cada vez isso vai se refletir mais nos resultados de um modo geral da educação no nosso estado.

CONCLUSÃO

A partir da década de 1990, a ideia de resiliência se tornou um fenômeno mundial, tanto entre a literatura de auto ajuda, como no meio científico, em especial na área de psicologia e na área médica da psiquiatria. Ela despontava como uma nova qualidade que permitiria o indivíduo ter uma postura mais forte perante a vida, ao ser capaz de sair fortalecido das agruras que seu percurso de vida lhe impõe. Fato é que na vida muitas coisas requerem uma real resiliência de nossa parte, dado que nada é possível de ser feito, a não ser aceitar e se adaptar. A ciência não inventou (e provavelmente não inventará) meios de trazer os mortos à vida e como a morte dos nossos entes queridos é um fato inexorável à vida, só nos resta ser resilientes quando esse momento chegar e aqueles que amamos ser forem. Ao mesmo tempo, se uma doença grave abate ao indivíduo, resta-lhe ser forte, resiliente. Pois a sua resiliência e vontade de viver podem ser o diferencial entre um tratamento fracassado e um bem sucedido. Muitos sonham com um amor para a vida toda, se casam e planejam toda uma vida junta da pessoa amada. Mas podem ser surpreendidos algum dia com o outro colocando um fim nessa história a dois, restando apenas aceitar e seguir em frente. Na psicologia há quem diga que a maturidade emocional está correlacionada à nossa capacidade de enfrentar os problemas inevitáveis da vida da maneira mais forte possível, pois é fato que a vida de todos é composta de altos e baixos e nem sempre os baixos serão suaves, algumas vezes se apresentando como verdadeiros penhascos dos quais nem imaginamos naquele momento como sair. Mas sairemos.

Na sociedade capitalista, criou-se uma ideia de que é preciso ser resiliente perante os problemas sociais, ou seja, ser resiliente perante a exploração de uma classe dominante sobre uma dominada, ser resiliente nas relações de trabalho cada vez mais precarizadas e buscar a resiliência perante uma vida cada vez mais desumana como a que vivemos. A resiliência virou, portanto, uma ideologia que visa

criar consentimento passivo na classe trabalhadora, retirando dela a utopia¹¹ revolucionária que a faça romper com seus grilhões e se mobilizar para a sua emancipação. É a resiliência aplicada à política que nos faz acreditar numa ideia de que seja possível de adaptar e humanizar o capitalismo através de um projeto social democrata, já que perdemos a capacidade de acreditar na possibilidade da revolução. É ela que nos faz sermos cada vez mais explorados e submetidos às piores condições de trabalho e ainda assim buscar meios de nos fortalecer para suportar todos esses problemas.

Dessa forma, neste trabalho ao buscarmos sair da dicotomia resistência x consentimento ativo, percebemos na resiliência – a qual ontologicamente chamamos de consentimento passivo – aquela enorme massa que se situa entre os dois extremos não tão significativos. Se Alves (2012) diz que a “captura” da subjetividade do trabalhador é um processo lento, então a resiliência ocorre em boa parte desse processo, até que o indivíduo tenha sua práxis (subjetividade e ação) tão fortemente moldada pelas ideologias da burguesia que passe a “encarnar” os ideais burgueses e se torne um exemplo de consentimento ativo.

Na área da educação, nenhuma pesquisa aborda a resiliência de maneira crítica, o que nos aponta para a importância dessa pesquisa ao descortinar uma nova forma de abordar a questão. Ao abandonarmos a dicotomia resistência x consentimento e aceitarmos uma terceira forma de reação do trabalhador ao capital, conseguimos uma análise mais aprofundada e rica acerca de como os profissionais da educação reagem às reformas gerenciais que vêm ocorrendo, como também serve como auxílio para analisar quaisquer problemas que ocorram não só para a categoria docente, como para qualquer profissional, dado que tais formas de reação são feitas por todos os trabalhadores. Assim, acreditamos que com esse trabalho possamos abrir um novo horizonte de análise das reações, menos dicotomizado e mais atento à imensa massa de trabalhadores que, cansados ou devido a outros porquês, buscam apenas serem resilientes perante a crescente precarização das condições de trabalho.

¹¹ Utopia aqui não no sentido vulgar tão comumente associado à palavra como algo impossível, mas como a “fundamentação objetiva do porvir” (BLOCH, 2006).

Em nossa pesquisa, conseguimos identificar que provavelmente o maior problema da categoria docente na rede estadual de ensino em seus últimos fracassos em lutas por melhorias não se deva ao consentimento ativo de alguns, dado que essa parcela é bem pequena na rede, mas à resiliência de muitos, o que os torna acomodados e apáticos perante os problemas. Resta ao sindicato e aos profissionais da luta repensarem suas formas de atuação, de como trazer o resiliente para a causa, como lhe restaurar a esperança necessária para que acredite não só na possibilidade de uma luta vitoriosa (nem que em parte), mas também na necessidade de sempre estar lutando contra os ditames burgueses na educação.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, José Augusto. Althusser, a ideologia e as instituições. In: **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ALVAREZ, Aparecida Magali de Souza; MORAES, Maria Cecília Leite de; RABINOVICH, Elaine Pedreira. Resiliência: um estudo com brasileiros institucionalizados. **Rev. Bras. Cresc. Desenv. Hum.**, v.8, n. 1-2, São Paulo, 1998.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade, o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANDERSON, Perry. As antinomias de Gramsci. In: **Afinidades seletivas**. São Paulo: Boitempo, 2002.

ANTONI, Clarissa de; KOLLER, Silvia Helena. Vulnerabilidade e resiliência familiar: um estudo com adolescentes que sofreram maus tratos intrafamiliares. **Revista psicologia**, 31, jan./jun., 2000.

ANTUNES, Deborah Christina; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia & Sociedade**, n. 20, v. 1, 2008.

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n. 126, p. 539-564, Set./Dez. 2005.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial – O Estado num mundo em transformação**. Washington, DC, 1997.

BENGIO, Marlies da Costa. **O trabalho dos agentes de acompanhamento da gestão escolar (AAGE'S) no cotidiano das escolas estaduais em Duque de Caxias**. 2016. 131 f. Dissertação (mestrado em educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

BLOCH, Ernst. **O princípio esperança**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

BORGES, Marisa. **Resistência e governamentalidade: Política educacional em Uberaba (MG) nos anos de 2005 a 2012**. 2014. Tese (doutorado em educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.

_____. **Campo de poder, campo intelectual**. Buenos Aires: Folios, 1983.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BRITO, Gisele. **Professores do Rio de Janeiro fazem a maior greve da história do estado**. Brasil de Fato, 18 de julho de 2016. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2016/07/19/professores-do-rio-de-janeiro-fazem-maior-greve-da-historia-do-estado/>. Acesso em 17 de dezembro de 2019.

BUENO, Maria Sylvia Simões. O Banco Mundial e modelos de gestão educativa para a América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 445-466, maio/ago. 2004.

CARDOSO, Alcilea Medeiros. **O ideário gerencial no trabalho do diretor escolar: concepções, contradições e resistências**. Dissertação (mestrado em educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CASEY, Catherine. **Work, self and society: after industrialism**. Londres: Routledge, 1995.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

CHASIN, J. Marx: estatuto ontológico e resolução metodológica. In: TEXEIRA, Francisco José Soares. **Pensando com Marx: uma leitura critico-comentada de O Capital**. São Paulo, Ensaio, 1995.

CHESNAY, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã: 1996.

COSTA, Frederico Jorge Ferreira; VASCONCELOS, Susana Jimenez. **A natureza ontológica do pensamento de Marx**. In: IV Conferência Internacional “La obra de Carlos Marx y los desafios del siglo XXI”. Havana, 2008.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação e Realidade**, v.34, maio/agosto, 2009.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: Fontes do pensamento político**. Porto Alegre: L&PM, 1981.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n.16, p. 133-169, 2001.

DELORS, Jacques (org.). **Educação, um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional de Educação para o século XXI. Paris: UNESCO, 1996.

FOLHA DIRIGIDA. **Novo concurso Seeduc-RJ é anunciado e deve ocorrer ainda em 2019**. Folha Dirigida, Rio de Janeiro, 15 de dezembro de 2019. Disponível em: <<https://folhadirigida.com.br/noticias/concurso/seeduc-rio/novo-concurso-seeduc-rj-e-anunciado-e-deve-ocorrer-ainda-em-2019> >. Acesso em 15 de dezembro de 2019.

DRUCKER, Peter. **Sociedade Pós-Capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1999.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si: Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 1999.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotsky**. Campinas: Autores Associados, 2007.

DUAYER, Mario; ESCURRA, Maria Fernanda; SIQUEIRA, Andrea Vieira. A ontologia de Lukács e a restauração da crítica ontológica em Marx. **R. Katál**. Florianópolis, v.16, n.1, p.17-25, jan/jul. 2013.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem (1876)**. Ebook obtido em www.jahr.com, em 10/12/2018.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FLACH, Frederic. **Resiliência: a arte de ser flexível**. São Paulo: Saraiva, 1991.

FORMAGIO, Cessimar de Campos. Sobre resistências populares e imprevistos: a trajetória de Edward Thompson e sua crítica ao marxismo estruturalista. **Sinais**, Vitória, n.21/2, jul-dez 2017

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2011.

FRANCISCO, Marcos Vinicius; COIMBRA, Renata Maria. Resiliência em-si na perspectiva da teoria histórico crítica. In.: COIMBRA, Renata Maria; MORAIS, Normanda Araujo (org.). **A resiliência em questão: perspectivas teóricas, pesquisa e intervenção**. São Paulo: ARTMED, 2015.

FRANCO, Vítor; APOLÓNIO, Ana Maria. Desenvolvimento, resiliência e necessidade das famílias com crianças deficientes. **Revista Ciência Psicológica**, n8, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

GRAMSCI, Antônio. **Americanismo e Fordismo**. Hedra: São Paulo, 2008.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2004, vol 2.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GRAMSCI, Antônio. **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935**. Org.: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

HECKERT, Ana Lucio Coelho. **Narrativas de resistências: educação e política**. 2004. 298 f. Tese (doutorado em educação), Centro de Estudos Sociais Aplicados, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2004.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; GANDIN, Luís Armando. **Políticas de responsabilização, gerencialismo e currículo: uma breve apresentação**. Revista e-curriculum, São Paulo, n.11, v.2, ago

JAMESON, Frederic. **Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 1997.

JEFFREY, Debora Cristina. A constituição do gerencialismo na educação brasileira: implicações na valorização dos profissionais da educação. **Exitus**, v.2, n.2, Jul./Dez. 2012.

La BOÉTIE, Etienne de. **Discurso da servidão voluntária**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

LESSA, Sérgio. Lukács: ontologia e historicidade. **Trans/Form/Ação**. São Paulo, 19: 87-101, 1996.

LUKÁCS, Gyögy. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: Editora Ciências Humanas, 1979.

LUKÁCS, Gyögy. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

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

LUKÁCS, Gyögy. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MACEDO, Jussara Marques de. **Formação para o trabalho docente**. Curitiba: Appris, 2017.

MACEDO, Jussara; LAMOSA, Rodrigo. A regulação do trabalho docente no contexto da Reforma Gerencial da Educação. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n.2, pp. 133-152, Jul-Dez. 2015.

MALDONADO, Luís Renato Silva. **Reformas educacionais na perspectiva de docentes: o programa São Paulo faz escola**. 2013. 121 f. Dissertação (mestrado em educação), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MANACORDA, Mario Alighieri. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Alínea, 2007.

MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Educação básica: tragédia anunciada?** São Paulo: Xamã, 2015.

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

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2017.

MARX, Karl. **O 18 brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MEILLASSOUX, Quentin. **Después de la finitude: ensayo sobre la necesidad de la contingencia**. Buenos Aires: Caja Negra, 2015.

MELGAÇO, Gabriel Guimarães. **Gerencialismo escolar e relações de poder: A GIDE como instrumento disciplinar na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro**. 2016. 122 f. Dissertação (mestrado em educação), Intituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MELO, Adriana Almeida Sales de; MARTINS, André Silva; SOUZA, Camila Azevedo; FALLEIROS, Ialê; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Mudanças na educação básica no capitalismo neoliberal de Terceira Via no Brasil. In: **Educação básica: Tragédia**

anunciada? MARTINS, André Silva; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). São Paulo: Xamã, 2015.

MENDES, Geisa; CAMELO, João; ARELARO, Lisete; TERRASÊCA, Manuela; SORDI, Maria de; KRUPPA, Sonia. Autoavaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.41, n. especial, dez. 2015.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

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

MIGUEL, Luís Felipe. **Hegemonia e resistência**. 41º encontro anual da ANPOCS, Caxambu, 2017.

MOTA, Daniela Cristina Cristina Grégio D'Arce; BENEVIDES-PEREIRA, Ana Maria; GOMES, Mônica Lúcia; ARAÚJO, Silvana Marques de. Estresse e resiliência em doença de chagas. **Aletheia**, n.24, p. 57-68, jul./dez. 2006.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação Real**, v.37, n.2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

OJEDA, Elbio Nestor Suarez. Uma concepção latino-americana: A resiliência comunitária. In: MELILLO, Aldo. OJEDA, Elbio Nestor Suarez (org). **Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Continuidade, ruptura ou reciclagem? Uma análise do programa político do Banco Mundial após o Consenso de Washington. **DADOS - Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol.58, nº2, 2015.

RALHA-SIMÕES, Helena. Resiliência e desenvolvimento pessoal. In: TAVARES, José. **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

RAMIREZ, Mario Teodoro. Ontologia de la resistência. **Valenciana**, vol. 10, n.19, jun, 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2006.

RUTTER, Michael. Resilience: some conceptual considerations. **Journal of Adolescent Health**. n14, 626-631, 1993.

SACHS, Judyth. **The activist teaching profession**. United Kingdom: Open Press, 2003.

SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. **Pedagogia do mercado: neoliberalismo, trabalho e educação no século XXI**. Rio de Janeiro: Ibis Libris, 2012.

SANTOS, Fabiano Antonio dos. **O Plano de Desenvolvimento da Educação e a produção do consentimento ativo**. 2012. 237 f. Tese (doutorado em educação), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Espírito Santo, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SHIROMA, Eneida Otto; EVANGELISTA, Olinda. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**. V. 33, n. 3, p. 531 – 541, Set/Dez, 2007.

SHIROMA, Eneida Otto; TURMINA, Adriana Cláudia. “Se você não mudar, morrerá”: a (con)formação de um trabalhador de novo tipo no discurso de autoajuda”. **Revista Brasileira de Educação**, v.19, n.56, jan-mar, 2014.

SILVEIRA, Daniel. **Greve na educação não tem adesão da maioria, diz governo do Rio**. Portal G1, 15 de maio de 2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/05/greve-na-educacao-nao-tem-adesao-da-maioria-dos-professores-no-rio.html>. Acesso em 17 de dezembro de 2019.

SOUZA, José dos Santos. **Elementos teóricos para uma análise da reforma gerencial na gestão do trabalho escolar**. In: XVIII ENDIPE, 2016, Cuiabá.

SOUZA, José dos Santos. Estado, sociedade civil e políticas públicas para a formação humana no capitalismo: algumas referências analíticas acerca da política educacional. In: SARTORIO, Lucia Valadares; LINO, Lucília Augusta; SOUZA, Nádia Maria Pereira de.

Políticas educacionais e dilemas do ensino em tempo de crise: juventude, currículo, reformas do ensino e formação de professores. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

SOUZA, José dos Santos. Gerencialismo. In: SEGENREICH, Stella Cecilia Duarte (org.). **Organização institucional e acadêmica na expansão da educação superior:** Glossário. Rio de Janeiro: Publit, 2017. P 54-58.

SOUZA, José dos Santos. Mediação entre a escola e o novo mundo do trabalho na formação de técnicos de nível médio. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v.16, n.1, p.123-140, jan./abr. 2018.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil:** anos 90. Campinas: Autores Associados, 2002.

TAVARES, José. A resiliência na sociedade emergente. In; TAVARES, José (org.). **Resiliência e educação.** São Paulo: Cortez, 2001.

TAVARES, José. Resiliência e equilíbrio emocional na escola. **Conhecimento e Diversidade**, Niterói, n. 11, jan./jun., 2014.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

TROMBETA, Luisa helena; GUZZO, Raquel Souza Lobo. **Enfrentando o cotidiano adverso:** estudo sobre resiliência em adolescentes. Campinas: Alínea, 2002.

WERNER, Emmy; SMITH, Ruth. **Vulnerable but invincible:** a longitudinal study of resilient children and youth. Nova Iorque: McGraw-Hill, 1982.

WRIGHT, Erik Olin. Como ser anticapitalista no século XXI? São Paulo: Boitempo, 2019.

YUNES, Angela Maria Mattar. Psicologia positiva e resiliência: O foco no indivíduo e na família. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.8, 2003.

YUNES, Angela Maria Mattar; SZYMANSKI, Heloísa. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In.: TAVARES, José (org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

ANEXOS

PESQUISA SOBRE REAÇÃO DOCENTE ÀS REFORMAS GERENCIAIS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO DE JANEIRO

Olá! Meu nome é Gabriel Melgaço, sou professor de artes da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. Atualmente, estou concluindo o Curso de Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da UFRRJ. Neste curso eu pesquiso sobre a reação docente aos novos modelos de gestão escolar implementados pela SEEDUC-RJ.

Preciso de sua colaboração na forma de resposta ao questionário a seguir. De sua colaboração dependerá o sucesso de meu trabalho. Espero muito poder contar com sua disponibilidade. Não levará mais que 2 minutos de seu tempo. Eu ficaria muito agradecido por sua participação voluntária.

Email:

Em que faixa etária vc se insere?

- 18 a 24 anos
- 25 a 29 anos
- 30 a 34 anos
- 35 a 39 anos
- 40 a 49 anos
- 50 a 59 anos
- De 60 anos ou mais

Sexo:

- Masculino
- Feminino

Nível de escolaridade:

- Graduação
- Especialização Lato Sensu em andamento
- Especialização Lato Sensu
- Mestrado em andamento
- Mestrado
- Doutorado em andamento
- Doutorado

Em que Município você mora?

Disciplina para qual fez concurso de ingresso:

- Artes
- Matemática
- Língua Portuguesa
- Língua Estrangeira
- História
- Geografia
- Biologia
- Química
- Física
- Ed. Física

Sociologia

Filosofia

Outro

Escolas em que trabalha:

A qual Coordenadoria Regional metropolitana sua escola é vinculada?

Há quanto tempo você trabalha na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro?

Há menos de 01 ano

De 01 a 02 anos

De 02 a 05 anos

De 05 a 10 anos

De 10 a 15 anos

De 15 a 20 anos

De 20 a 30 anos

Há mais de 30 anos

Qual cargo você ocupa na escola?

Professor regente

Articulador pedagógico

Coordenador

- Diretor
- Agente de pessoal
- Orientador educacional
- Agente de leitura
- Outro

Você é habilitado em disciplinas diferentes da qual é concursado?

- Sim, em uma
- Sim, em mais de uma
- Não

Você trabalha em outra rede de ensino?***

- Não
- Sim, em uma rede municipal
- Sim, na rede federal
- Sim, na rede privada

Você se sente estimulado(a) para continuar os estudos (pós lato-sensu, mestrado, doutorado, outra graduação)?

- Sim, para progredir na carreira
- Sim, para mudar de profissão
- Sim, para tentar mudar a rede de ensino
- Sim, por realização pessoal
- Não

Você exerce alguma outra atividade profissional além da de professor?

- Sim, como atividade secundária, apenas para complementar renda
- Sim, como atividade secundária, apenas por realização pessoal
- Sim, como atividade principal, e complemento a renda com a atividade docente
- Não

Qual o maior número de escolas em que você já teve que trabalhar em um mesmo ano?

- Uma
- Duas
- Tres
- Quatro
- Cinco ou mais

Você sabe o que é GIDE?

- Sim, tenho pleno conhecimento
- Sim, tenho conhecimento suficiente
- Sim, tenho algum conhecimento
- Sim, tenho vago conhecimento
- Não, não sei do que se trata

Você percebeu envolvimento de seus(suas) colegas para alcançar as metas estabelecidas pela SEEDUC na época da GIDE?

- Sim, percebi pleno envolvimento
- Sim, percebi envolvimento satisfatório
- Sim, percebi envolvimento insatisfatório
- Não percebi nenhum envolvimento
- Eu não saberia opinar sobre

Cite três pontos positivos da GIDE:

Cite três pontos negativos da GIDE:

Como você se sente em relação à abordagem empresarial que vêm sendo utilizada na gestão escolar?

- Sinto-me plenamente contemplado
- Sinto-me suficientemente contemplado
- Sinto-me contemplado em parte
- Não me sinto contemplado
- Não me sinto contemplado e sou resistente a esta abordagem
- Não tenho opinião a esse respeito

Qual sua opinião sobre a otimização de turmas?

- Concordo plenamente
- Concordo em parte, pois algumas vezes é necessário

- Discordo, pois não vejo necessidade
- Discordo, pois tal medida é inconcebível
- Não tenho opinião a esse respeito

Você concorda com a bonificação por resultados?

- Sim, é válida, pois motiva o corpo docente
- Sim, é válida apenas pelo salário extra
- Não, mas não nego que o salário extra é bom
- Não, independentemente de gerar algum ganho salarial
- Não tenho opinião a esse respeito

Qual sua opinião sobre a formação para o empreendedorismo em escolas específicas do horário integral?

- Concordo plenamente, pois habilita para o mercado de trabalho e garante horário integral
- Concordo, pois contribui de algum modo para a formação geral do(a) estudante
- Concordo em parte, pois nem sempre esta formação habilita para o mercado de trabalho
- Discordo, pois esta formação não habilita para o mercado de trabalho nem garante o horário integral
- Discordo plenamente, por se tratar de uma formação desnecessária e carga horária excessiva
- Não tenho opinião formada a esse respeito

Você está satisfeito com as condições atuais de trabalho na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro?

- Sim, plenamente
- Sim, satisfatoriamente

- Sim, parcialmente
- Não, pois no momento elas estão precárias
- Não, pois não vejo perspectivas de melhoras
- Não tenho opinião formada a esse respeito

Quais os problemas mais te incomodam em seu exercício profissional na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro?***

- Defasagem salarial
- Indisciplina em sala
- Estrutura precária da escola
- Falta de verbas
- Professores desmotivados
- Otimização de turmas
- Outro: _____

Qual sua opinião acerca de seu sindicato, o SEPE-RJ?

- Extremamente importante na organização e luta dos professores por seus direitos
- Importante na organização e luta dos professores por seus direitos
- Tem alguma importância na organização e luta dos professores por seus direitos
- Não vejo muita importância na organização e luta dos professores por seus direitos
- Não vejo qualquer importância na organização e luta dos professores por seus direitos
- Não tenho opinião formada a esse respeito

Já participou de alguma greve?

- Sim, de todas
- Sim, de muitas
- Sim, poucas vezes
- Não, nunca participei porque ninguém da minha escola aderiu
- Não, nunca faço greve
- Prefiro não me manifestar a esse respeito

Concorda com a greve como forma de luta dos professores por salário digno, direitos e melhores condições de trabalho?

- Sim, ela é a única forma de luta capaz de garantir ganhos reais para os professores
- Sim, ela é uma dentre outras formas de garantir ganhos reais para os professores
- Sim, embora nem sempre ela garanta ganhos reais para os professores
- Não, pois além de nem sempre garantir ganhos reais para os professores, ainda prejudica os(as) estudantes
- Não, pois greve só traz prejuízos para professores e estudantes
- Não tenho opinião formada a esse respeito

Quais das formas abaixo você considera mais eficiente na luta dos professores por melhorias na educação?***

- Greve
- Passeatas
- Voto consciente
- Protestos em redes sociais
- Não seguir as diretrizes da secretaria com as quais não concorda
- Não adianta lutar contra, o jeito é se adaptar
- Concordo com as políticas que vêm sendo implementadas

Outro: _____

Se você não participou da última greve de sua categoria profissional, assinale os motivos:***

- Não faço greve
- Ninguém da minha escola parou
- Temi receber punição
- Não me senti motivado(a)
- Não acreditei que teria bons resultados
- Não vi grande mobilização para a última greve
- Penso que existem outras formas de luta mais eficazes
- Não acreditei na diretoria do sindicato que puxou a greve
- Tive problemas de saúde ou estava de licença médica
- Outro: _____

Você gostaria de acrescentar algo que por ventura nossas perguntas não lhe deram oportunidade de expressar?

*** essas questões aceitavam mais de uma resposta

Respostas dadas à pergunta: Você gostaria de acrescentar algo que por ventura nossas perguntas não lhe deram oportunidade de expressar?

- Que a classe docente é extremamente desunida e que os profissionais da rede estadual em grande parte não tem comprometimento e que usa a rede como "bico", em detrimento de seus outros vínculos . Sei que a desvalorização do docente é grande, mas percebi que muitos reclamam da rede estadual e no entanto querem garantir o vínculo sem por vezes fazer o mínimo necessário. Quando entram na rede sabem do baixo salário. Acho legítimo reivindicar melhores condições, mas vejo usarem isso como pretexto para não fazerem sua parte. A escola querendo nós ou não é uma empresa sim. Somente vejo que nas instituições particulares o docente segue todas as regras e estatuto, mesmo que absurdos. Não fazem greve, não faltam sem motivos e cumprem exatamente o cobrado por saber que podem ser demitidos. Não sou hipócrita em dizer que a rede é um paraíso. Mas devo admitir que muitos profissionais sejam administrativo ou de sala de aula não fazem jus ao salário recebido. Já fui gestora particular e o que vemos é um paradoxo na praxis de alguns profissionais da educação. São os mesmos na rede particular e pública. Mas certamente não trabalham com o mesmo comprometimento nas duas instâncias.

- Com relação a adesão à greve, última greve do Dia 14/6- Greve Nacional, somente eu aderi na escola. A greve do dia 13 agora, ninguém...e não aderi na Rede Estadual, mas na Rede Municipal de SEROPÉDICA que sou lotada e efetiva. Desde a Greve de 2016 o Sepe/RJ perdeu a credibilidade com os funcionários... funcionários precisam de dinheiro e não de pessoas que NÃO ESTÃO EM SALA DE AULA e deixando o trabalhador com perdas salariais por não aceitarem uma porcentagem inferior as esperada.

- Gostaria de registrar minha indignação com os salários dos professores , os governantes querem apenas nos menosprezar cada vez mais . Esse descaso com os salários tem gerado uma enorme falta de professores no Brasil e isso só vai piorar . Triste realidade .
“EDUCAÇÃO NÃO TRANSFORMA O MUNDO , EDUCAÇÃO TRANSFORMA PESSOAS E PESSOAS TRANSFORMAM O MUNDO.”

- O salário congelado há anos é o pior problema da atualidade mas as políticas implementadas associadas a punições por baixo índice aprovação são absurdas. Dentre outras coisas. Os filhos e parentes de quem determina o sucateamento da educação tinham

que estudar na escola pública. Mas se é para o periférico pobre, vale as maiores aberrações na Rede.

- A educação precisa ser um ato livre. Educação obrigatória não traz bons resultados. As famílias, as igrejas e as comunidades locais devem ter mais autonomia na gestão escolar onde as famílias possam escolher a forma de educação mais adequada para seus filhos e sua comunidade.

- Pressão de direção, METRO e SEEDUC para aprovar alunos que chegam a Rede Estadual sem sequer saber ler direito. Não trabalhamos com alfabetização no nível Médio e aprovar alunos que não sabem assinar o próprio nome é incabível.

- Os espetáculos montados para nós dar o que temos direito, como a assinatura do quinquênio, é para ludibriar os incautos que acabam acreditando que ele nos faz um favor dando-nos o que é nosso por direito.

- sim o SEPE foi incapaz de produzir e apresentar a sociedade um modelo educacional que fosse capaz de representar os interesses da classe trabalhadora e representasse uma alternativa a GIDE.

- Precisamos de investimentos que realmente motivam educandos e educadores neste contexto educacional e que os leve a acreditar que a educação é sim um caminho para mudanças.

- Enquanto a educação estiver restrita somente a luta de professores sem mobilização da sociedade, vamos evoluir pouco para alcançar melhorias.

- O Sepe deixa muito a desejar. Os professores se sentem largados durante a greve. Por isso, como eu, acabam preferindo não aderir

- Parabéns pela coragem de desenvolver uma pesquisa com o tema de ampla relevância em nosso cotidiano profissional

- O salário não é tudo, mas está difícil se manter, sem pagamento, isto é, o que recebemos é uma ajuda de custos.

- Não tenho nada a acrescentar, mas gostaria desde já parabenizá-lo pela pesquisa e desejar pleno sucesso.

- Faço parte de outra rede estadual de ensino, a FAETEC, vinculada 'a secretaria de Ciência e tecnologia
- É necessário colocar o que é Gide. Lembro de uma pessoa na escola,mas não lembro mais como é.
- verdade é que não temos esperanças de que algo vá acontecer para melhorar a nossa situação.
- Nos últimos anos a conduta do Sepe tem me deixado desmotivada para participar das greves.
- SOBRE A ADEQUAÇÃO DO CURRÍCULO MÍNIMO, QUE JA ESTÁ DEFASADO E DESATUALIZADO.
- Os processos distintos nas práticas seletivas para outros cargos.
- Nenhum professor da minha escola se percebe defendido pelo SEPE.
- Senti falta de perguntas sobre a Equipe Diretiva da escola!
- É desanimador perceber como nossa categoria é submissa...
- Favor adicionar outras expressões de gênero em "sexo".
- Um melhor entendimento sobre o objetivo da pesquisa.
- Sim. Há ainda esperança para a educação ?
- Agradeço a participação.

Roteiro de entrevistas:

- 1) Há quantos anos trabalha na rede estadual?
- 2) Você está satisfeito com as condições de trabalho na rede?
- 3) Qual sua opinião sobre a GIDE e os novos modelos de gestão escolar que se utilizam de mecanismos como meritocracia, planos de meta e busca por resultados?
- 4) Qual sua opinião sobre o SEPE, as greves e paralisações? Concorda? Discorda?
- 5) Qual sua opinião sobre o novo ensino técnico que a SEEDUC-RJ pretende implementar nas escolas estaduais?
- 6) Como você enxerga o professor da rede estadual, no geral, diante dessas imposições da secretaria de educação?

Entrevistas registradas

Entrevista 1: professora (A) de português, 41 anos, de uma escola com formação em empreendedorismo, situada em Itaguaí, METRO IV, em 25/11/2019, às 12:10. Arquivo de áudio mp3, com duração da entrevista de 02':13''.

Pesquisador: Há quanto tempo trabalha na Rede Estadual?

Professora A: Catorze anos.

Pesquisador: Qual a sua opinião sobre a GIDE e os novos métodos de gestão escolar que se utilizam de mecanismos como meritocracia, plano de metas e busca por resultados?

Professora A: Então eu não concordo com a meritocracia, mas a gente vive em um sistema que a gente acaba inserido (sic), a gente acaba participando, mesmo sem concordar a gente participa.

Pesquisador: Não existe mais, não é? Mas como era na época da GIDE?

Professora A: a gente acabava fazendo parte por conta do sistema né.

Pesquisador: Qual sua opinião sobre o SEPE, as greves e paralisações? Você concorda? Discorda?

Professora A: Então, eu geralmente não faço greve, as vezes até sou omissa em relação a isso, mas tem sempre uma outra forma de estarmos reivindicando direitos sem estar prejudicando os alunos, porque a greve acaba prejudicando o aluno. A gente as vezes se favorece, mas em relação ao aluno ele sai prejudicado. Não que eu discorde, né, do SEPE, mas tem coisa que quando a gente precisa, a gente não consegue.

Pesquisador: Qual sua opinião sobre a formação integral para o empreendedorismo?¹²

Professora A: Esse (sic) ano fluiu né, graças a Deus, assim em relação aos cursos, as verbas, esse ano a gente conseguiu uma educação integral que realmente é o que a gente precisa, o

¹² Achamos pertinente essa pergunta para o momento porque estávamos em uma escola com formação técnica para o empreendedorismo.

que a gente gostaria que fosse. Os anos anteriores como estava implementando a gente teve muita dificuldade, mas pra mim tá legal.

*A professora precisou se retirar para ir para a sala de aula, interrompendo a entrevista e não dando tempo de terminar.

Entrevista 2: Professor (B) de Biologia, 48 anos, de uma escola situada no município de Nova Iguaçu, METRO I em 25/11/2019, às 17:35. Arquivo de áudio mp3, com duração da entrevista de 04':54".

Pesquisador: Qual sua opinião sobre a GIDE e os novos modelos de gestão escolar que se utilizam de mecanismos como meritocracia, plano de metas e busca por resultados?

Professor B: Eu discordo da GIDE, pelo menos nos moldes como ela foi colocada, eu achei, primeiro que foi construída sem consulta aos professores, o que não faz sentido. Os professores deviam ter sido consultados... Se a ideia é trazer melhorias né, os professores deveriam ser consultados. Então assim, nesses moldes, da forma como ela foi imposta de cima pra baixo eu não concordo.

Pesquisador: Você acha que ela ficou claro, na época, para os professores sobre o que ela se tratava?

Professor B: Não, ficou um pouco confuso, na época ficou um pouco confuso. Depois é que a gente foi começando a entender um pouquinho melhor como ela é.

Pesquisador: você chegou a perceber alguma mobilização para atingir as metas? Conseguir o 14º salário?

Professor B: Quando havia o 14º salário, caso atingisse as metas e tal, ai tinha uma mobilização com esse objetivo (risos), mas assim com o caráter pedagógico em si, não vi nada por parte dos professores não.

Pesquisador: Qual sua opinião sobre o SEPE, as greves e paralisações? Você concorda? Discorda?

Professor B: Infelizmente o caminho que temos ainda são as greves, né, eu não vejo outra forma, apesar da greve na educação não surtir um efeito tão significativo como em outras categorias, como o pessoal da Comlurb, por exemplo, que quando param tem um impacto maior na sociedade, a gente percebe isso, e na educação a greve não atinge tanto isso porque as pessoas não dão tanta importância ao professor parado, né. Mas ainda assim, acho que a greve ainda é o caminho a ser seguido.

Pesquisador: E o SEPE-RJ? Como você vê a atuação do sindicato?

Professor B: O SEPE eu confesso que ainda não tenho um [posicionamento] claro sobre o sepe não. Algumas pessoas dizem que ele foi responsável por algumas conquistas, né, em determinadas épocas aí, considerando a história da educação no Rio; mas o que eu tenho visto ultimamente não tem me agradado muito, acho que poderia fazer mais, né, acho que tem como fazer mais.

Pesquisador: Qual sua opinião sobre esse novo ensino técnico que a SEEDUC-RJ pretende implementar nas escolas estaduais?

Professor B: Isso aí eu confesso que não tô, também, muito interado não, mas uma coisa que percebi que eles valorizam muito essa questão de empreendedorismo, por exemplo, é meio questionável né, empreendedorismo em um país como o nosso... Então eu acho que tem que pensar melhor, avaliar que tipo de curso técnico, pra quais objetivos? quer formar um aluno para quê? Como fazer isso?

Pesquisador: Como você enxerga o professor da Rede Estadual, no geral, diante dessas imposições da Secretaria de Educação?

Professor B: Olha, infelizmente eu acho que a nossa categoria é muito, ainda, não é muito, os professores aceitam muito facilmente as imposições, têm medo de sofrer sanções, de ser penalizado de algum modo.

Entrevista 3: Professora (C), 44 anos, de Língua Estrangeira (Espanhol), Priscila Motta Correa, de uma escola situada no bairro Cosmos (RJ), metro IV em 29/11/2019, às 12:21. Arquivo de áudio mp3, com duração de 04':54”.

Pesquisador: Boa tarde, muito obrigado pela ajuda! Há quanto tempo você trabalha na rede estadual?

Professora C: dez anos.

Pesquisador: Você está satisfeita com as condições de trabalho na rede estadual?

Professora C: Não. Eu penso que não porque nós somos muito desvalorizados, nosso salário está muito abaixo da nossa expectativa, até mesmo de acordo com a nossa profissão.

Pesquisador: você vê perspectiva de melhoras?

Professora C: Não vejo não. Realmente não vejo e até pensei que com essa mudança do governo haveria uma melhora no salário e até o momento eu não vi e realmente acredito que não vá mudar nossa situação.

Pesquisador: Qual a sua opinião sobre a GIDE e os novos métodos de gestão escolar que se utilizam de mecanismos como meritocracia, plano de metas e busca por resultados?

Professora C: Eu acredito que não é isso que vá mudar a nossa situação e [dos] nossos alunos, acredito que deveria ser investido mesmo no professor, na profissionalização do professor. Acredito que nele deveria ser investido. Cursos, salário melhor, acredito que assim haveria mudança.

Pesquisador: Na época da Gide você viu algum envolvimento da escola?

Professora C: Se eu vi?

Pesquisador: É. Se você percebeu algum envolvimento dos professores em alcançar as metas, o 14º?

Professora C: Sim. Teve, teve sim um envolvimento por parte dos professores que se empenharam, mas infelizmente não alcançamos né a tal meta esperada. A gente fez a nossa parte, mas não houve o retorno esperado.

Pesquisador: Qual sua opinião sobre o SEPE, as greves e paralisações? Você concorda? Discorda?

Professora C: Eu acredito sim. Não só o nosso SEPE, como todos os outros sindicatos das outras categorias deixam muito a desejar. Eu acho que deveria ser feito mais uma campanha mais forte, né, eles deveriam intensificar os pedidos junto ao governo pra mudar a nossa situação. E acredito que sim, o SEPE é necessário, mas vem deixando muito a desejar.

Pesquisador: E sua opinião sobre esse novo ensino técnico que a SEEDUC-RJ pretende implementar nas escolas estaduais?

Professora C: Eu concordo. Acho que tudo é válido em termos de educação, mas também né, tem que ter investimento. Não basta só colocar e largar pra lá, deixar assim acontecer sem uma organização. Tem que ter mesmo aula, não pode ficar aquela coisa de integral, mas não tem aula o tempo todo. Isso tem que ter, porque já aconteceu isso em outras escolas.

Pesquisador: Já tem algumas escolas que já tem o ensino integral.

Professora C: Mas na verdade não é um ensino integral realmente feito.

Pergunta; Como você enxerga o professor da Rede Estadual, no geral, diante dessas imposições da Secretaria de Educação?

Professora C: Eu acho que temos muito a ensinar, somos professores capacitados, infelizmente mal remunerados, mal aproveitados. Essa é a verdade. Acho que está faltando investimento na nossa carreira e isso tudo que iria mudar a situação da educação, a partir daí, investindo no professor.

Pesquisador: Muito obrigado, muito obrigado mesmo!

Professora C: Nada!

Entrevista 4: Professora (D), 40 anos, Aline Câmara Cachullo, de uma escola situada no bairro de Inhoaíba, RJ, METRO IV em 29/11/2019 às 14:13. Arquivo de áudio MP4, com duração de 4':28"

Pesquisador: Muito obrigado primeiramente. Há quanto tempo você trabalha na rede estadual?

Professora D: Nove anos.

Pesquisador: Você está satisfeita com as condições de trabalho da rede?

Entrevistada: Acho que falta muito incentivo, falta material para a gente trabalhar. A gente não tem acesso à... Se por exemplo eu precisar passar um texto pros meus alunos, eu não tenho como fazer isso, senão pelos meus próprios meios né. Eu teria que comprar o livro e imprimir pela minha própria conta. E eu acho que a gente é pouco valorizado.

Pesquisador: Qual a sua opinião sobre a GIDE e os novos métodos de gestão escolar que se utilizam de mecanismos como meritocracia, plano de metas e busca por resultados?

Professora D: Eu discordo totalmente. Acho que é muito arbitrário, não visualizaram nosso dia a dia. É como se fosse um ataque contra a gente. Eu vejo dessa maneira: como se estivessem querendo atacar o professor e não auxiliá-lo, para que a gente pudesse fazer um trabalho melhor.

Pesquisador: Esse ataque que você fala é como se fosse uma forma de controle?

Professora D: Exatamente.

Pesquisador: Qual sua opinião sobre o SEPE, as greves e paralisações? Você concorda? Discorda?

Professora D: Eu sou super a favor das greves, concordo que a gente precisa fazer, mas eu acho que falta suporte. O que eu vejo é muito aquela coisa de um fala aqui, outro fala ali. Falta suporte e ter alguém ali pra dizer pra gente o que isso vai me acarretar e o que a gente vai ganhar com isso. Acho muito vago, tudo muito vago.

Pesquisador: E sua opinião sobre esse novo ensino técnico que a SEEDUC-RJ pretende implementar nas escolas estaduais?

Professora D: Eu acho muito bom. O aluno vai ter mais uma oportunidade. O campo de área dele trabalhar vai ser maior e... Eu vejo com bons olhos, eu acho positivo sim.

Pergunta; Como você enxerga o professor da Rede Estadual, no geral, diante dessas imposições da Secretaria de Educação?

Professora D: Nós professores somos pessoas desmotivadas e com isso nos acomodamos e acabamos aceitando o que vem. Vejo dessa maneira.

Pesquisador: Muito obrigado, muito obrigado mesmo!

Entrevista 5: Professor de História (E), 33 anos, de uma escola situada no bairro de São Cristóvão, RJ, METRO VI em 02/12/2019 às 17:13. Arquivo de mp3 com duração de 07':01''.

Pesquisador: Boa tarde! Professor, há quanto tempo você trabalha na rede estadual?

Professor E: Vai fazer dez anos agora em fevereiro.

Entrevistador: Você está satisfeito com as condições de trabalho da rede?

Professor E: Mais ou menos.

Pesquisador: Por quê? Você poderia explicar?

Professor E: Então, a gente tem bastante liberdade pra trabalhar o conteúdo da forma como a gente imagina que tem que ser trabalhado, porém, dependendo do tipo de governo, do direcionamento do governo, as políticas públicas elas acabam mudando. Isso acaba atrapalhando no resultado final.

Pesquisador: Qual a sua opinião sobre a GIDE e os novos métodos de gestão escolar que se utilizam de mecanismos como meritocracia, plano de metas e busca por resultados?

Professor E: Então, eu tenho duas visões a respeito de GIDE. Eu tenho a visão que a gente tem do estado e a visão como deveria ser, porque eu tenho uma pessoa conhecida que trabalha como GIDE em outro lugar. E ai assim, a gide como ela é feita, que nem é gide mais, agora é aage... o aage como ele é feito no estado ele é um cara simplesmente voltado pra obter números, obter medidas. Isso não é o melhor uso do modelo de aage. O melhor uso do modelo de aage é quando ele é qualitativo, quando o aage ele vai até, ele é proativo, ele propõe atividades lúdicas, ele propõe soluções pra problemas dentro do contexto da escola, quando ele assiste aulas. Quando ele está só na secretaria catalogando números isso não serve.

Pesquisador: Qual sua opinião sobre o SEPE, as greves e paralisações? Você concorda? Discorda?

Professor E: Desde o século XIX, quando os sindicatos foram criados, eles foram voltados pra gente reclamar os nossos direitos. O sindicato é a maneira que o funcionário tem de atingir o patrão, né, de atingir, de negociar alguma coisa. O SEPE hoje ele é uma instituição

inchada, ele é uma instituição que ele não tem um valor prático pro professor que está dentro da escola. Isso porque quem tá dentro do SEPE muitas vezes não tem uma noção daquilo que tá acontecendo fora. O SEPE se tornou um cabide de empregos, uma plataforma pra você alcançar um cargo legislativo, isso não é o uso correto, né. O sindicato ele deveria ser voltado para o professor, não a favor de um indivíduo ou dois indivíduos. Eu já fui muito ativo no SEPE no começo, nos três primeiros anos do meu magistério. Quando eu vi que o que a gente fazia não retornava em nada eu sei, eu me desfiliei do sindicato. Hoje eu sou muito crítico em relação ao SEPE.

Pesquisador: Qual sua opinião sobre esse novo ensino técnico que a SEEDUC-RJ pretende implementar nas escolas estaduais?

Professor E: Então, eu acho a ideia boa, porém a gente conhece a Secretaria de Educação, né, a gente já... eu, novamente, tenho quase dez anos hoje de SEEDUC e eu sei que ideias boas nunca vingam na SEEDUC. A gente tem propostas... A proposta ela é interessante só que aí você tem um pequeno gargalo nisso: as escolas não estão preparadas pra receber ensino técnico. Como que você vai propor, sei lá, uma atividade que vai usar o laboratório de biologia se na escola não tem laboratório de biologia? Como você vai propor programação de computadores se na escola não tem um único computador voltado pro aluno? Então a ideia ela é boa na teoria, porque na prática ela não funciona de uma forma adequada. Então você fica limitado a matérias de empreendedorismo, de administração ou coisas simples que não demandam laboratórios, que não demandam um aparato técnico. Isso é ruim, isso vai criar problemas.

Pergunta; Como você enxerga o professor da Rede Estadual, no geral, diante dessas imposições da Secretaria de Educação?

Professor E: isso é complicado (risos). É um pouco complicado falar disso porque é aquela coisa: a gente precisa fazer uma autocrítica e os problemas, hoje, no estado. O problema que a gente tem na educação do estado ele é um problema que ele precisa ser visto de um ponto de vista holístico, não posso simplesmente olhar pontualmente e falar assim: olha o problema é, por exemplo, o mal que o estado tem em relação com os professores. Ele quer encontrar um culpado e qual o culpado? O professor. Só que o professor ele também faz o caminho inverso: quem é o culpado? Vamos culpar o estado! E na verdade é um somatório de coisas. Então, se você quer corrigir os problemas da educação, você não pode olhar só para a

educação. Você tem que olhar para a educação, segurança pública, pra saúde, pra habitação. Uma série de questões. Então hoje infelizmente a gente tem um corpo docente, isso geral, isso não é naquela escola ou naquela outra escola. Um corpo docente que está chateado, está decepcionado com a educação e acaba precisando trabalhar em outros lugares pra compor renda e isso tira o foco dele em relação às práticas dentro de sala de aula. Então muitas vezes o estado ele acaba se tornando algo secundário em relação ao que deveria ser. Então hoje nós nos tornamos acomodados com essa situação. A gente é acomodado. Então basta eu passar meu conteúdo no quadro e tá bom! Tá bom eu não preciso mais evoluir que isso. No final do mês o dinheiro vai vir, se o aluno vai conseguir aprender o conteúdo ou não não importa, meu salário já tá lá no final do mês. Então isso acaba acomodando o professor e a gente precisa passar um pouco disso. Não sei qual é a solução, sabe, eu não encontro hoje uma saída pra isso.

Pesquisador: Muito obrigado!

Entrevista 6: Professor (F) de Artes, 35 anos, de uma escola situada no bairro de São Cristóvão, RJ, METRO VI, em 02/11/2019 às 17:21. Arquivo de MP3 Com duração de 09':47''

Pesquisador: Primeiramente, boa tarde! Há quanto tempo trabalha na rede estadual?

Professor F: Trabalho mais ou menos há três anos e meio.

Pesquisador: Você está satisfeito com as condições de trabalho da rede?

Professor F: Não, não estou satisfeito. Você trabalha em uma escola sem ar condicionado, sem internet, sem projetor, sem um mínimo de possibilidades de você fazer alguma coisa a mais, uma coisa mais inteligente, né, é sempre aquele café com leite e quando você tenta fazer alguma coisa fora da caixa tem que tirar do próprio bolso. Neste ano eu desenvolvi vários projetos e, eu, 90% do dinheiro investido foi meu. Papel pra trabalho de aluno sempre foi eu que comprei, sem falar de outras coisas assim. Fora também que não tem amparo psicológico pros alunos e pros professores, porque eu no caso, eu quase sofri uma agressão de um aluno, fui ameaçado por um deles e essa história eu sei lá onde deu, porque eu precisei mudar de município pra manter a minha sanidade mental e física.

Pesquisador: Qual a sua opinião sobre a GIDE e os novos métodos de gestão escolar que se utilizam de mecanismos como meritocracia, plano de metas e busca por resultados?

Professor F: Eu não conheço muito sobre, mas se eu entendi bem eu acho péssimo porque você produz notas, você não produz um aluno com conhecimento. Então você é obrigado a fazer de tudo pra que o aluno, tudo bem isso é até legal, que ele passe e tal, mas no fim das contas é só uma aprovação compulsória. Não existe nem por parte do aluno, nem por parte da instituição escolar uma maneira que faça com que ele realmente se sinta motivado a fazer qualquer movimento de melhorar. Tem muitos alunos que eles simplesmente faltam durante o ano inteiro e fazem algumas avaliaçõeszinhas (sic) e fica com 5,0 e aí você muitas vezes é obrigado a passar, porque não pode deixar sem nota, que isso dá um problema, que isso dá dor de cabeça. Então tem um monte de desculpas que nossos diretores dão, né, tudo bem que eles estão fazendo o trabalho deles e infelizmente é o que eles têm que fazer, mas isso é maior tristeza, maior tristeza ter que trabalhar assim. Sobre o plano de metas, eu acho que ele deveria ser mais claro, as vezes é muito confuso, até de achar um documento sobre isso, um modelo pré-fabricado para que só se preenchesse as coisas, né. Porque ter metas é bom,

o problema é quando as metas são, fogem da realidade do dia a dia escolar. Como por exemplo, eu sou de artes e um dia tive que falar de dengue. Aí eu tenho que inserir no meu plano de aula, uma aula sobre dengue. E a gente tem que fazer, ah, um projeto contra a violência, mas aí cada professor faz uma coisa e nada é uníssono, cada um conversa de um jeito. Então é tudo muito confuso e não tem um padrão, mais efetivo pra alcançar o objetivo e não só fazer por fazer e pronto, pra cumprir meta e, ah, falamos disso e pronto, mas o resultado é sempre duvidoso.

Pesquisador: Qual sua opinião sobre o SEPE, as greves e paralisações? Você concorda? Discorda?

Professor F: Greve é um direito. É só isso que eu tenho a dizer.

Pesquisador: Qual sua opinião sobre esse novo ensino técnico que a SEEDUC-RJ pretende implementar nas escolas estaduais?

Professor F: Eu não to com o ensino médio, então eu to bem por fora dessa questão do ensino médio, mas da forma como me foi apresentado na época, eu acho ele de efetividade duvidosa para o aluno. Porque tudo que está no papel é muito bonito, mas na hora da execução, fica o contrário. Então, pra quem é novo, pra quem tá chegando agora e não conhece o que é PCN, o que são todas aquelas coisas que a gente conquistou, tanto na faculdade, como o pessoal antes de nós, pelo pouco que eu vi eu sou muito reticente quanto a efetividade real desse ensino técnico. Que é uma coisa que tem que ter, mas que eu acho que deveria ser uma coisa mais bem raciocinada pra favorecer o aluno e para que o professor consiga implementar isso de uma maneira que seja não só midiática, né, só pra que todo mundo ache que é bonito e impressionar. Tem que ser alguma coisa que realmente o aluno saísse da escola, desse ensino médio e tivesse capacidade de ter um emprego de carteira assinada, de maneira inteligente.

Pesquisador: Como você enxerga o professor da Rede Estadual, no geral, diante dessas imposições da Secretaria de Educação?

Professor F: O professor é nada, né. O professor ele tá ali porque ainda não conseguiram colocar um coach ou colocar alguma celebridade ou qualquer outra coisa pra substituir o professor. Porque o professor, ele parece que não tem mais voz, não tem mais respeito, não tem mais prestígio. Antigamente existia um prestígio em ser professor, né. Os poucos pais que vão [à escola] pra saber da vida dos filhos, 90% são pais dos alunos que são bons, que

fazem alguma coisa, que tem algum interesse mesmo em estudar. Os alunos que estão desinteressados geralmente são aqueles alunos que são uma incógnita né, aqueles alunos que a gente tem que trabalhar mais, mas [os pais] não comparecem, assim, são ausentes na escola. Então as atuais amarras que nos colocaram, impedem que a gente tenha alguma atitude coerente pra garantir o funcionamento da escola. Então é muita dor, né, muita tristeza que existe nesse sentido, entendeu? Então em cada conselho de classe é sempre aquela discussão “ah esse aluno aqui tá com problema em casa, então vamos quebrar o galho dele, né, não foi bem por conta disso” ou então “esse aluno aqui já ameaçou vários professores, aí só vai conseguir afastar esse aluno no final do ano, né, não tem nenhum amparo legal ou se tem a gente desconhece de como fazer pra esse aluno não retornar e aí fica essa proteção em cima do aluno, mas é uma proteção burra né, porque fica muito assim os direitos dos alunos e se esquece um pouco dos direitos do professor e não se vê quais são os deveres de cada um. Uma coisa que eu acho que a escola deveria salientar mais são os direitos e deveres do aluno e também do professor e ter um pacto social maior. Porque se a gente tenta fazer algum projeto, tu tem que ser assim “o gênio dos projetos”, porque se não tiver essa super criatividade para projetos, não funciona. Então eu acho que a gente está muito desamparado, desanimado. Só este ano, neste colégio, quatro ou cinco professores tiveram problemas ou psicológicos ou físicos. Eu no caso tive ambos. Eu fiquei com crise de ansiedade e tive danos materiais também por eu me envolver em brigas pra apartá-las e perder um celular, perder minha integridade física também. Então são coisas que eu não imaginava que iria acontecer comigo.

Pesquisador: Obrigado!

Entrevista 7 – Professora (G) de Literatura e agente de leitura de escola, situada no bairro de Itaguaí, METRO IV, em 06/12/2019, às 17:41. Arquivo de áudio mp3 com duração de 4':23''.

Pesquisador: Primeiramente, bom dia! Há quanto tempo trabalha na rede estadual?

Professora G: Desde novembro de 2009.

Pesquisador: Você está satisfeita com as condições de trabalho na rede?

Professora G: Não, não. Não estou satisfeita.

Pesquisador: Poderia explicar o porquê da insatisfação?

Professora G: Os principais motivos são a desvalorização completa salarial. Isso por si só já deixa um transtorno na vida pessoal. O tratamento quando qualquer profissional precise de uma perícia também o tratamento é péssimo, nós acabamos sendo mais um produto do que pessoas, sermos tratados como pessoas. Então pode parecer simples esses dois motivos, mas eles já são por si só condições de deixar por si só a vida de qualquer pessoa transtornada.

Pesquisador: Qual a sua opinião sobre a GIDE e os novos métodos de gestão escolar que se utilizam de mecanismos como meritocracia, plano de metas e busca por resultados?

Professora G: Se a GIDE fosse valer como um instrumento avaliativo, dentro da GIDE né, um instrumento avaliativo de diagnóstico, eu acho importante sim. Agora, estar vinculado a planos e carreiras e a meritocracia não. Cada realidade escolar é uma realidade completamente diferente e acredito que essa burocracia toda trouxe muito mais problemas, porque existe uma exigência muito grande, mas ao mesmo tempo o estado também não fornece o necessário pra que se desempenhe um bom trabalho. Então sobrecarrega a gestão, sobrecarrega o corpo docente e acabamos de deixar de olhar pro que é mais essencial na escola que é o desenvolvimento do aluno. Então se fosse pra poder acompanhar, né, recapitulando, se fosse pra poder acompanhar uma questão de levantamentos de dados pra que veja o que possa melhorar, seria importante na teoria, mas na prática não funciona porque o estado não dá condições pra que a gente possa fazer um trabalho minimamente decente. Se existe algum trabalho decente é pelo esforço individual de cada um por uma coisa além do normal e não algo que a gente realmente tenha condições de fazer no que o estado nos oferece.

Pesquisador: Qual sua opinião sobre o SEPE, as greves e paralisações? Você concorda? Discorda?

Professora G: Eu não tenho uma visão muito aprofundada, porque eu não sou filiada ao SEPE, sindicalizada né. Não sou sindicalizada ao SEPE nem nunca participei de nenhuma greve, eu já participei de paralisações. Mas pelo o que eu acompanho, porque isso aí eu faço, eu sinto que não tenha tanta efetividade não, na prática. E eu me recordo quando teve a última greve, do SEPE ter suspenso a greve no momento em que mais a categoria poderia ter visibilidade que foi na Copa, Copa do Mundo não, nas Olimpíadas! Quando os olhos do mundo todo estavam visando o Brasil, o Rio de Janeiro, que poderia ter uma mudança, né, nas negociações e o SEPE suspendeu a greve, junto com a categoria decidindo, enfim. Então eu não consigo ver uma representatividade tão grande assim não.

Pesquisador: Qual sua opinião sobre esse novo ensino técnico que a SEEDUC-RJ pretende implementar nas escolas estaduais?

Professora G: Olha, eu não estou muito a par de como funciona, mas me baseando um pouquinho pelo ensino profissionalizante que eles tentaram implementar, se for nesses mesmos moldes é mais uma situação em que na teoria é uma coisa e na prática é outra. Que o que mais se vê é que eles não oferecem também essas condições aos alunos e aos professores. Como teve o curso do empreendedorismo em que vários alunos passaram sem ter professor. Então o aluno até tem o diploma no final, o certificado, mas não teve, na prática, os conhecimentos que eles precisavam para realmente saírem desempenhando bem esse papel. Então se a FAETEC estiver cuidando de tudo, se esses moldes forem realmente com uma parceria, tem chance de funcionar. Agora, se for mais um dos projetos que a gente está mais acostumado a ver, que eles apresentam uma proposta, mas na prática eles não oferecem, aí é mais uma situação em que é só pra publicidade mesmo, na prática não funciona.

Pesquisador: Como você enxerga o professor da Rede Estadual, no geral, diante dessas imposições da Secretaria de Educação?

Professora G: A maioria está adoecendo, com problemas psicológicos resultantes dessas péssimas condições de trabalho, dessa desvalorização muito grande. Quando trabalham com uma gestão que tente humanizar todo esse processo, ainda se consegue caminhar como equipe, mas se fosse só baseado no tratamento da secretaria de educação para com os profissionais, estão completamente deprimidos, desmotivados, desgastados, numa tristeza

muito grande e numa desesperança. Porque não se vê uma mudança tão cedo e cada vez isso vai se refletir mais nos resultados de um modo geral da educação no nosso estado.

Pesquisador: Ah, perfeito! Muito obrigado!

Entrevista 8 – Professora (H), 53 anos, de História de escola situada no bairro de São Gonçalo, na METRO VII, em 09/12/2019, às 11:35. Arquivo de áudio mp4, com duração de 19’90’’

Pesquisador: Há quanto tempo trabalha na rede estadual?

Professora H: Eu trabalho na rede estadual desde 1988, minha primeira matrícula foi como professora do fundamental I, né, eu entrei como professora do primeiro segmento. E em 2010 eu entrei na segunda matrícula como professor I, do ensino fundamental e ensino médio como professora de história.

Pesquisador: Você está satisfeito com as condições de trabalho da rede?

Professora H: Eu acho meio difícil você encontrar algum professor satisfeito com a rede, com a rede estadual. Eu acho até que pode existir algumas escolas que tenham boas estruturas, principalmente porque a rede é muito grande, mas eu não estou não. Principalmente levando em conta, né, as dificuldades que a gente encontra pra fazer o trabalho. Esta escola é uma escola pequena, são apenas nove salas, nós não temos uma estrutura boa, não temos uma biblioteca, nós não temos salas preparadas pra informática. Temos uma sala de informática, mas ela funciona junto com a multimídia. Nós não temos auditório, a quadra da escola não é coberta, não tem laboratório, a gente tem dificuldade ainda com material pras aulas, principalmente material como data-show, é um pra escola inteira. Então assim, a gente tem muita dificuldade pra fazer um bom trabalho, né. As vezes a gente tem vários projetos e falta dinheiro. Então assim, essa é a questão mesmo estrutural, sem falar na questão financeira né. Porque nós somos hoje um dos piores salários do estado do Rio, entre toda a rede pública.

Pesquisador: As verbas liberadas este ano melhoraram alguma coisa? Foi suficiente?

Professora H: Pela realidade da minha escola eu acredito que melhorou sim, ô Gabriel. Mas é que a gente nunca sabe a intenção que tem por trás disso né. A gente sempre sabe que tem

dinheiro, não falta dinheiro, falta é política, né, educacional, falta boa intenção, falta realmente vontade de investir na educação pública. Então a gente nunca sabe se o fato de terem chegado mais verbas à escola tem a ver com o projeto pra melhorar a educação ou é um projeto político pessoal de quem está no governo. Mas melhorou sim. Lá na escola, pelo menos, a gente teve mais verba este ano.

Pesquisador: Qual a sua opinião sobre a GIDE e os novos métodos de gestão escolar que se utilizam de mecanismos como meritocracia, plano de metas e busca por resultados?

Professora H: Sobre a GIDE, eu acho, Gabriel, que a GIDE foi um programa de educação criado à revelia dos professores. Então eu entendo que todo projeto que nasce sem levar em conta quem vai estar envolvido nele, ele já nasce fadado a dar errado. Sem contar que a GIDE, ela projeta números e quando você trabalha com seres humanos é complicado você só levar em conta números, o quantitativo. A gente trabalha com alunos com vários problemas. Em torno deles há uma realidade muito complicada, porque eles são de famílias de classe social com carência, né, de classes sociais mais baixas. Então não dá pra gente levar em conta só o quantitativo. Você não pode trabalhar com alunos só pensando em números, em aprovação ou reprovação. Porque o aluno da escola pública ele requer um pouco mais, ele requer atenção, né, e a gente não tem no entorno da gente uma estrutura que nos dê suporte pra ajudar o aluno, por exemplo, que tem déficit cognitivo, o aluno que tem problemas psicológicos, neurológicos, os alunos com necessidades especiais, a gente não tem. Sobre o plano de metas eu sinceramente nunca concordei com ele, eu acho que o professor tem que ter um bom salário e ponto. A partir desse bom salário, dessa boa remuneração, eu tenho certeza que ele vai se sentir estimulado a fazer um bom trabalho, a desenvolver seu trabalho dentro de sala de aula da melhor maneira possível. Eu não gosto da palavra meritocracia, quando ela está ligada à questão do mérito pessoal. Eu não acredito que nada nessa vida a gente consiga sozinho. É claro que se você passa, por exemplo, num concurso, né, você estudou pra isso, você fez a sua parte, mas tem que ter outras coisas em torno de você pra você chegar lá. E com aluno eu também acredito que seja assim. Então você dizer que é o mérito que faz o aluno chegar em algum lugar, não acho que seja só isso não. É claro que existem alunos que conseguem alcançar níveis de inteligência, de assimilação sozinhos. Eu acredito nesses alunos, que existam esses alunos sim. Mas a meritocracia ela não dá conta da educação pública, porque o trabalho da gente é muito maior

do que isso, né. De estimular quem está desestimulado, de fazer acreditar em si quem não tem credibilidade nenhuma. É fazer o aluno passar pelos obstáculos que ele tem do dia a dia, como os problemas econômicos e a situação financeira da maioria dos alunos da escola pública. Então eu não gosto da palavra plano de metas e eu não concordo com meritocracia, porque como é que você pode dizer que é meritocracia pra alcançar o sucesso num país onde o aluno de escola pública enfrenta, por exemplo, quatro a cinco meses de greve e o aluno da classe média tem uma estrutura forte em torno dele, né, professores de nível de excelência que ganham muito bem pra preparar esse aluno pra fazer um vestibular, né. É impossível a gente comparar a realidade de um aluno de escola pública com um aluno de escola da classe média. Então meritocracia pra mim, na educação, não existe.

Pesquisador: Qual sua opinião sobre o SEPE, as greves e paralisações? Você concorda? Discorda?

Professora H: Eu acho que todas as instituições, seja centrais, sindicatos, ligados à educação são importantes, porque é um instrumento de luta do trabalhador. Eu sei que o SEPE ultimamente tem até se distanciado da categoria. Eu acho que um dos grandes erros do sindicato é não fazer aquilo que eu falei pra você sobre formação política, né, dos professores. Isso seria um, seria também de responsabilidade do sindicato de trabalhar a militância e o sindicato se afastou um pouco da categoria nos últimos tempos, até mesmo pelo aparelhamento, né, político-partidário que os sindicatos têm sofrido. Mas eu acho que os sindicatos eles são importantíssimos, porque nossas pautas, sejam em tempos de greve ou não, elas só são ouvidas através do sindicato. E a gente sabe, né, que o governo ele tem uma intenção clara em diminuir a importância dos sindicatos desde o governo federal que, com a reforma trabalhista, né, acabou mexendo com a função dos sindicatos. E o sindicato ainda é um ponto de equilíbrio e de luta e de força da categoria. Eu acho importantíssimo lutar pelas nossas pautas, pelas nossas necessidades através do sindicato. E sobre a greve eu sou totalmente a favor, admito que a greve se tornou um instrumento banalizado, mas eu ainda acho que ela ainda é o último dos instrumentos que a gente tem de luta. Eu acho que a greve deve ser o último instrumento, quando não tem mais nada a fazer, só resta mesmo a greve né. Sou a favor das paralisações, não gosto muito do formato como é feita a reposição, quando acaba uma greve. Eu acho que a gente precisaria muito lutar pra fazer uma greve onde o ano letivo, o calendário letivo, ficasse parado quando a greve começasse. Seria uma grande vitória pra categoria paralisar o calendário letivo. Eu não gosto muito do tipo de

reposição de aula que a gente faz, porque ela é meio mentirosa, mas eu não vejo outra maneira. Eu te digo com sinceridade: todos os centavos que tem no meu contracheque é fruto da luta. Eu entrei em março de 88 no estado e em maio eu já estava na minha primeira greve. Não tinha nem recebido meu primeiro salário ainda, Gabriel (risos), mas eu estava na minha primeira greve. E de lá pra cá foram muitas e todas as conquistas que eu tive dentro do estado foram através de luta, não teve nada de graça não.

Pesquisador: Qual sua opinião sobre esse novo ensino técnico que a SEEDUC-RJ pretende implementar nas escolas estaduais, com parceria da FAETEC?

Sobre o ensino técnico eu vou ser sincera com você eu não tenho muito conhecimento não. Eu não sou contra o ensino tecnicista, eu não sou. Não vejo problema nenhum o aluno escolher uma área, uma profissão e se formar nela dentro da formação do ensino médio. Só que eu acho que não pode se abrir mão da formação geral. Eu acho que você pode ensinar o aluno a apertar o parafuso, mas você tem que ensinar o aluno a entender porquê ele está apertando aquele parafuso, pra quem ele está apertando aquele parafuso, quem vai se beneficiar com aquele parafuso, que não vai conseguir alcançar aquele parafuso, o produto que aquele parafuso aperta, né, quem é explorado quando aperta aquele parafuso. Então assim, eu acho que a formação técnica ela tem que estar alinhada com a formação geral, com as disciplinas comuns, porque essas é que importam para a formação da cidadania

Pesquisador: Como você enxerga o professor da Rede Estadual, no geral, diante dessas imposições da Secretaria de Educação?

Professora H: Eu acho que o problema do professor no Brasil, ô Gabriel, tem a ver muito com a formação. O professor brasileiro ele é fruto da sociedade brasileira e a sociedade brasileira não tem formação política. Então o professor brasileiro ele não tem formação política, ele não tem uma postura política diante da sua profissão e diante das questões, né, que são intrínsecas á profissão de educador. Então assim, muitas das vezes, o professor ele quer brigar por salários sem brigar por condições dignas de salário, ele quer brigar por salário, mas ele não percebe que ele precisa brigar também pelo aluno dele, pelas garantias de educação de qualidade do aluno dele. E na maioria das vezes a gente vê os professores como seres alienados. Muito preocupados em sobreviver, isso é óbvio, porque a gente trabalha mesmo pra sobreviver. Mas assim, é uma dicotomia, a gente percebe que os professores têm dificuldade de fazer uma análise, né, do sistema ao qual eles pertencem, da

função do estado, da obrigação do estado de dar educação de qualidade pra todos e dentro dessa responsabilidade da educação para todos, valorizar os professores. Então eu acho que falta formação política para os professores. E eu queria acrescentar também que é triste, mas a maioria dos professores não conhecem as leis da educação, sabem pouco sobre as verbas destinadas à educação, sabem muito pouco sobre os seus direitos. Tem professor que não conhece o estatuto do magistério, o estatuto do servidor do estado do Rio. E uma grande massa de professores não conhecem as leis da educação, como a LDB, por exemplo. A LDB é básico, né, é o básico e a gente não conhece, a maioria não conhece. As pessoas não sabem o que é o FUNDEB, de onde vêm essas verbas, as pessoas não conhecem os artigos da constituição que falam sobre a nossa profissão, que fala sobre a liberdade de cátedra. Então tudo isso é muito ruim pra luta pela educação. Porque um professor desavisado ele tem mais dificuldade de lutar.

Pesquisador: Muito, muito obrigado!