

O trabalho docente na educação pública fluminense frente ao empresariamento

Amanda Moreira da Silva 

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Resumo

O artigo trata de um programa educacional com Parcerias Público-Privadas (PPP) existente na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Tendo como aporte o referencial teórico-metodológico de Gramsci e Poulantzas, analisou-se a entrada de frações da classe dominante nas escolas públicas fluminenses no período de dez anos (2008 a 2017). Por meio de documentos e editais da Secretaria de Educação, mapeou-se o processo de flexibilização do trabalho docente, buscando identificar o tipo de trabalhador esperado para atuar nessas escolas. Os resultados da pesquisa demonstraram como o Estado foi sendo reposicionado pelo bloco no poder, como foram abertos os caminhos para o empresariamento no estado do Rio de Janeiro na área de Educação e de que forma isso influenciou o trabalho docente.

Palavras-chave: Trabalho docente; Precarização; Empresariamento.

Abstract

Teaching work in public education in Rio de Janeiro in front of entrepreneurship

The article is about an educational program with Public-Private Partnerships (PPP) existing in the public education system of the state of Rio de Janeiro. Based on the theoretical-methodological framework of Gramsci and Poulantzas, fractions of the dominant class were analyzed, whose entry into public schools in Rio de Janeiro took place over a period of ten years (2008 to 2017). Through documents and notices from the *Secretaria de Educação* (Department of Education), the process of making teaching work more flexible was mapped, seeking to identify the type of worker expected to operate in these schools. The results of the research demonstrated how the State was being repositioned by the power bloc, how the paths for entrepreneurship were opened in the state of Rio de Janeiro in the area of Education and how this influenced the teaching work.

Keywords: Teaching work; Precariousness; Entrepreneurship.

Resumen

Trabajo docente en educación pública en Rio de Janeiro frente al emprendimiento

El artículo trata sobre un programa educativo con asociaciones Público-Privadas existente en el sistema escolar estatal en Rio de Janeiro. Basado en el marco teórico y metodológico de Gramsci e Poulantzas, se analizó la entrada de fracciones de la clase dominante en las escuelas públicas de Rio de Janeiro dentro de diez años (2008 a 2017). Mediante documentos y avisos del Departamento de Educación se mapeó el proceso flexible de trabajo docente que busca identificar el tipo de trabajador que se espera que trabaje en estas escuelas. Los resultados de la investigación mostraron cómo el bloque en el poder estaba reposicionando el Estado, cómo se abrían los caminos para el emprendimiento en el estado de Rio de Janeiro en el área de Educación y cómo esto ha influido en el trabajo docente.

Palabras clave: Trabajo docente; Precariedad; Emprendimiento.

Introdução

A entrada do empresariado nas escolas públicas brasileiras, a partir da primeira década do século XXI, tem mobilizado diversas frações da classe dominante e vem se dando das mais diversas formas, uma delas foi abordada neste artigo. Nele tivemos o desafio de analisar a materialização e interferência sobre o trabalhador docente de um tipo de programa privatista empresarial que tem como eixo fundante a iniciativa público-privada.

Ao discutir a precarização do trabalho docente e a relação Estado/Sociedade Civil, tratamos, especialmente, de um programa educacional com Parceiras Público-Privadas (PPP) existente na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro no qual as escolas seguem sendo públicas, no tocante a determinadas garantias de manutenção com recursos públicos, porém sob a direção intelectual e moral do setor privado. Assim, demonstramos a efetivação de uma política burguesa para a educação voltada para a (con) formação de um professorado subjetivamente adaptado estabelecendo sua relação com a ideologia dominante e com a busca da hegemonia (GRAMSCI, 1984; 2001a; 2001b; 2007) pelo empresariado.

Oferecemos uma visão global de como funciona o referido programa, compreendendo o seu sentido e sua apropriação pelos diferentes agentes envolvidos. Assim, buscamos demonstrar como o Estado foi sendo reposicionado pelo bloco no poder (POULANTZAS, 1977; 2000; 2008), verificando como foram abertos os caminhos para as PPP no Estado do Rio de Janeiro na área de Educação e como se estruturou tal processo num período de dez anos (2008 a 2017). Chamou-nos a atenção para a necessidade de entender o interesse das empresas em desenvolver projetos em parcerias com as escolas públicas e como o professorado se insere em meio ao jogo de interesses dessas frações de classe. Num caminho paralelo, indicamos as formas que professores têm utilizado para contornar a precarização do trabalho derivada das políticas educacionais em vigência, verificando como se dá o processo de subordinação, e também de resistência ao projeto político educacional hegemônico.

Para compreendermos os conceitos de público e privado e seus respectivos lugares na estrutura do Estado, recorreremos a Gramsci e ao seu conceito de “Estado Ampliado”, no qual o autor apresenta a maneira por meio da qual as classes buscam exercer sua hegemonia no âmbito e por meio da sociedade civil junto à sociedade política. Também nos apoiamos em Poulantzas, a fim de analisarmos o Estado enquanto campo de disputa e representação de interesses, buscando compreender a

coalizão de forças políticas atuantes em nosso país e, particularmente, no estado do Rio de Janeiro.

O levantamento de dados e informações serviu para vermos a capilaridade com que os aparelhos privados de hegemonia passaram a atuar no Estado do Rio de Janeiro e como os organismos empresariais vêm pautando uma concepção de educação, de trabalho docente e de projeto de sociedade.

Tendo em vista as funções atribuídas aos “parceiros”, assim como suas pretensões ao se inserirem na Educação do Estado do Rio de Janeiro, destacamos – por meio dos editais de seleção para atuação nestas escolas – que o Estado ampliado requer um trabalhador de novo tipo de maneira a engajá-los aos propósitos empresariais. Para isso, busca a consolidação de consensos, levando os professores imersos nessa dinâmica a passarem por um duplo caráter de precarização, que se manifesta nos aspectos objetivos e subjetivos, mediante a execução de mecanismos indiretos e nem sempre aparentes de intensificação da exploração do trabalho.

O Estado enquanto campo de disputa e representação de interesses

Para analisarmos a especificidade material do Estado que pretendemos compreender, com seus acontecimentos históricos específicos, depreende-se que devemos incorporar a percepção das maneiras como as classes ou frações de classes (dominantes e dominadas) exercem seu poder por meio de lutas políticas. Deste modo, vemos a importância de analisar o Estado enquanto campo de disputa e representação de interesses (GRAMSCI, 2007; POULANTZAS, 1977).

Apoiando-nos em Nicos Poulantzas (1977), consideramos necessária a utilização do conceito de “bloco no poder”, numa dimensão materialista histórica. Para o autor, o “bloco no poder” é uma unidade contraditória entre distintas classes e/ou frações de classes, sob a hegemonia no seu interior de uma dessas frações ou classes, em suas relações com o Estado capitalista. Sendo assim, reflete o conjunto das mediações e dos níveis da luta de classes numa determinada conjuntura histórica de uma formação social, possuindo áreas de poder no seio do aparelho de Estado.

O filósofo e sociólogo grego define o Estado como uma disputa relacional. O “bloco no poder”, segundo Poulantzas, é uma expressão material e concreta do Estado relacional constituindo classes ou frações de classes que ocupam o espaço da dominação política. A obra de Poulantzas, principalmente *Estado, poder e socialismo*,

se aproxima muito da concepção gramsciana de Estado ampliado, pois oferece uma nova chave interpretativa, rompendo com o estruturalismo althusseriano, ao reivindicar a presença do político no econômico.

Ao perceber que a natureza do Estado capitalista fora modificada pelos fenômenos econômicos e políticos que marcaram o panorama mundial a partir do início do século XX, Gramsci amplia a análise marxista acerca do Estado. Contudo, Estado ampliado não significa que este deixaria de ser de classes, ao contrário, esse caráter é fortalecido, permitindo que as medidas por ele encaminhadas revistam-se de um “interesse nacional” no qual espraiam-se uma crescente articulação entre Estado e Sociedade civil, esta última representada por formas associativas – os “aparelhos privados de hegemonia” – que os próprios grupos dominantes empreendem. Essa ampliação atinge também os grupos sociais dominados, à medida que o Estado passa a englobar demandas provenientes dos subalternos, a depender de sua capacidade de organização e das suas associações de classe.

É num Estado com essa dimensão colocada por Gramsci e Poulantzas que se encontram a educação pública brasileira e as relações de trabalho dos profissionais que nela atuam, e se colocam, portanto, como abordagens teóricas fundamentais para as análises que empreendemos neste artigo. Com estes autores, apreendemos que todas as questões não estão condenadas ao fatalismo, ao contrário, estão constantemente sendo disputadas e reconstruídas neste Estado em construção.

Aproximando-nos tanto do autor italiano quanto do grego, que consideram o Estado enquanto relação social, destacamos a discussão em torno dos conceitos “bloco no poder” e “Estado ampliado” para assim buscarmos a compreensão de sua influência na educação e no trabalho docente. Afinal, o Estado tratado por Gramsci e Poulantzas não é algo que fica no mundo das ideias, ao contrário, traz uma materialidade que está no cotidiano das pessoas, no senso comum, portanto, está no dia a dia dos profissionais do magistério, sendo as leis que definem regras funcionais e mudanças de carreiras, também resultados dessa relação.

A entrada do empresariado na rede pública do Estado do Rio de Janeiro e a busca pela (con) formação de um professorado subjetivamente adaptado

De um modo específico, buscamos expor a atuação dos empresários organizados no âmbito do Estado Ampliado, bem como seus efeitos, trazendo elementos

que ajudam a entender os encaminhamentos de determinadas políticas públicas para a educação brasileira, e suas interferências no trabalho docente. Para isso, elegemos o Programa Educacional com parceria público-privada, iniciado no ano de 2008 no estado do Rio de Janeiro, encarando-o como uma expressão do pacto entre as frações do empresariado com o setor público. Por meio deste programa, buscamos elementos para pensar o trabalho docente e a relação entre o público e o privado, como forma de compreender o que está em jogo quando diferentes grupos sociais se apropriam do discurso em favor da educação.

No Estado do Rio de Janeiro, a Lei nº 5.068 (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2007) instituiu o Programa Estadual de Parcerias Público-Privadas (Propar), destinado a promover a realização de parcerias com empresas em diferentes áreas, dentre elas, a educação. A partir disso, a Secretaria de Estado de Educação (Seeduc) criou o Programa Dupla Escola que materializou a proposta com o projeto do Ensino Médio Integrado, ou seja, voltado à formação profissional e técnica.

A primeira parceria se deu em 2008 com o Instituto Oi Futuro, uma experiência que se materializou na criação do Colégio José Leite Lopes que, junto ao Núcleo Avançado em Educação (Nave), oferece o ensino técnico voltado para a indústria de jogos eletrônicos. Em 2009, juntamente com a Secretaria de Agricultura, Pecuária, Pesca e Abastecimento (Seappa), a Seeduc firmou uma parceria com o Grupo Pão de Açúcar (GPA) e a Cooperativa Central de Leite (CCPL¹), afim de criar no Colégio Comendador Valentim dos Santos Diniz, o Núcleo Avançado em Tecnologia de Alimentos e Gestão do Cooperativismo (Nata); unidade escolar cujo o foco tem sido a formação profissional em panificação e laticínios. E completando uma tríade, em 2011, a Seeduc deu início à parceria com a empresa Thyssenkrupp CSA (TKCSA), no colégio Erich Walter Heine, visando à formação de “técnicos em administração com foco em desenvolvimento sustentável” (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2012).

¹ Era uma fábrica que estava fechada, então, de certa forma, o Estado assumiu muitos compromissos com o Grupo Pão de Açúcar (GPA), este que financiou a obra de reestruturação e adaptação da antiga fábrica de laticínios da CCPL, transformada no Complexo Nata. “O investimento para a implantação do Nata foi de 11 milhões de reais, dos quais 4 milhões foram aportados pela Seeduc e 7 milhões pelo GPA”. Além do Grupo Pão de Açúcar, outras empresas da área de alimentos também colaboram com o projeto, “são elas: Fleischmann, Germacon Tech, Kalykim, Macali, Perlina, Prática Technipan e Sacco” (PEREIRA, 2014, p.66). Segundo a autora, em 2014, momento de realização de sua pesquisa, a escola tinha aproximadamente, 360 alunos e, “alguns deles, a partir de uma seleção interna, são monitores dos laboratórios e das usinas. Além das usinas onde ocorrem as aulas práticas, a escola conta com laboratórios de microbiologia, físico-química, química, biologia, matemática e física” (PEREIRA, 2014, p.69).

A partir destas primeiras experiências, nos anos seguintes as parcerias se deram numa crescente, e, em 10 de setembro de 2015, foi lançado o “Programa de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro” – que vai além do Programa Dupla Escola e conta, hegemonicamente, com parcerias público-privadas para sua realização, sendo elas: Instituto Oi Futuro, Grupo Pão de Açúcar e Thyssenkrupp CSA, já citados, e também a Englishtown, Fundação Xuxa Meneguel, ONG Kinder do Brasil/OIA - O Instituto Ambiental, Lafarge, Inmetro, Grupo Libra, Petrobrás, Multiterminais, Grupo PSA - Peugeot, Citroën e DS, SENAI Rio, Rio Solidário, Lojas Americanas/ Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial(Senac), FIRJAN/Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial(Senai), Instituto Ayrton Senna, Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), IBMEC (mercado e negócios), P&G, entre outras (SILVA, 2018).

Desta maneira, passou-se de duas escolas com parcerias em 2008 para 82 escolas em 2017. Isso significa que estas escolas representam 6,52% do total de escolas da rede pública estadual, pois a rede como um todo conta com 1.256 escolas (SILVA, 2018). Embora o número de escolas com parcerias possa parecer pequeno – quando comparado com o número de escolas regulares –, ele reflete uma tendência se implementando no estado do Rio de Janeiro. Forma-se um pequeno contingente de trabalhadores para atuar como mão de obra nas empresas “parceiras” e outra expressiva parcela de jovens é formada para lidar com a falta de emprego, tendo as “habilidades e competências” necessárias para atuar em um mercado de trabalho instável e precário.

Além da formação direcionada dos jovens para os objetivos empresariais, é inegável que o “Programa de Educação Integral” do Estado do Rio de Janeiro demanda um tipo de profissional de educação que seja contratado especificamente para a proposta. Segundo a Seeduc, os critérios de seleção da unidade escolar para participar do programa são: 1) equipe gestora que estimule a participação da comunidade escolar nas decisões da escola; 2) equipe gestora que tenha foco em resultados e facilidade para delegar e monitorar as ações da escola; 3) gestão financeira de qualidade, com prestação de contas em dia; 4) infraestrutura escolar adequada (manutenção, organização, espaços educativos, laboratórios, bibliotecas, salas de vídeo e leitura) (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2015a).

Em relação aos docentes, há um processo seletivo interno dentro da rede estadual, chamado mobilidade interna, para professores que desejam trabalhar nessas

escolas. Isso tem por finalidade identificar servidores que possam integrar as equipes docente, diretiva e técnico-pedagógica cuja prática profissional esteja o mais próxima possível da metodologia que se pretende desenvolver.

Na apresentação do Programa Dupla Escola, a Seeduc afirma que “além da matriz curricular comum oferece formação profissional de excelência com foco no empreendedorismo e na formação de mão de obra qualificada” (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2014). Para levar esse projeto adiante, é preciso que haja a construção de um novo tipo de professor, que abrace o programa, se adapte ao formato e que possa consentir com uma formação instrumental e útil aos mercados, serviços e indústria.

Nesses programas e projetos, os novos conteúdos dos cursos e treinamentos estimulam comportamentos colaborativos e atitudes proativas com os valores do capital. Há um incentivo para que os professores adotem uma “nova” cultura e uma “nova” visão de mundo baseada na inevitabilidade das mudanças em curso pautadas em estratégias de convencimento que, muitas vezes, sustentam-se num aparente incentivo à autonomia pedagógica dos professores. Assim, as empresas buscam produzir novos perfis e a garantia do alinhamento, objetificando o trabalho no setor público e modificando as práticas e a subjetividade de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo.

No caso do Rio de Janeiro, há diferentes modalidades de projetos dentro do “Programa de Educação Integral”. Esses possuem editais diversos e processos de seleção diferentes para os professores e corpo pedagógico. Os editais (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2013a; 2013b; 2015b) põem às claras o perfil desejado pela Seeduc em seus processos seletivos, de modo que as características descritas nos documentos governamentais deixam claras as semelhanças com as habilidades desejáveis apresentadas nos princípios flexíveis da reestruturação produtiva.

Por meio de uma seleção “forçada” quebram a isonomia no serviço público e exigem do professor uma multifuncionalidade de ações no exercício profissional cotidiano, recomendando o desenvolvimento de várias funções, além da atribuição primeira que é ensinar a sua disciplina de formação. Assim, o controle é exercido de forma sutil. Nada é aparentemente obrigatório, o que facilita o consenso entre os professores acerca de seu “direito de escolha”. A ausência de cobrança aparente atua como estratégia de convencimento para agregar mais professores e, conseqüentemente, mais escolas a tais propostas.

Em apresentação aos docentes sobre o programa e as formas de contratação, a Seeduc atesta que:

A Mobilidade Interna visa garantir o acesso as funções estratégicas da Seeduc e seus setores, em condições de isonomia e transparência, fazendo prevalecer o mérito na promoção dos servidores, apoiando o desenvolvimento pessoal, **atraindo e retendo talentos** na Rede (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2015a, grifos nossos).

No chamado à mobilidade interna para atuar no Programa encontramos cinco etapas: 1) inscrições: onde se faz necessário preencher uma ficha cadastral no sítio eletrônico da Seeduc, incluir certificados de formações acadêmicas e/ou experiências profissionais e “apresentar currículo atualizado, **relatando sua vida funcional na Seeduc e demais atividades correlatas**” [leia-se: greves, licenças e faltas]; 2) confirmação de cadastro; 3) validação das regionais; 4) análise das inscrições e 5) entrevista; sendo todas as etapas de caráter eliminatório (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2014, grifos nossos). Posteriormente, os servidores aprovados passam por um curso de formação. Assim, a Secretaria de Educação afirma que a mobilidade interna “está aberta para servidores que possam integrar as equipes docente, diretiva e técnico-pedagógica cuja prática profissional esteja o mais próxima possível da metodologia que se pretende desenvolver na nova unidade” (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2015a).

Na descrição de atuação da equipe docente nos editais do programa (ESTADO DO RIO DE JANEIRO 2013a; 2013b; 2015b) há diversas atribuições que cabem aos docentes, dentre elas:

Atuar como **mediador** do processo ensino-aprendizagem, planejando suas atividades de forma integrada; [...] analisar dados referentes à aprovação, recuperação e evasão de alunos; [...] participar da promoção e **coordenação** de reuniões, encontros, seminários, cursos, eventos da área educacional e correlata; [...] **supervisionar** a utilização de equipamentos de laboratórios e salas – ambiente; [...] Desenvolver o pensamento crítico e criativo, autonomia de produção; Compreender os princípios das tecnologias e suas relações integradas (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2014, grifos nossos).

Professores como mediadores e com funções de coordenação e supervisão evidenciam a polivalência desejada desses profissionais e a habilidade necessária para atuar com uma autonomia cerceada e não com papel de destaque no processo de ensino-aprendizagem. Apesar disso, os editais destacam a importância do pensamento crítico e da utilização das tecnologias, evidenciando um dos aspectos desse profissional flexível.

Assim, fica claro que o docente que se candidatar a uma vaga nestas instituições deve possuir uma afinidade prévia com o *modus operandi*, o que é compreensível dentro da lógica estabelecida. Todavia, dependendo de como isso for entendido pelos responsáveis pelo processo seletivo, pode vir a restringir fortemente a autonomia pedagógica do docente, na medida em que limita a potencialidade dos profissionais tecerem críticas ao projeto em curso.

Nos editais também constam as habilidades e atitudes necessárias para admissão no Programa. São elas:

Planejamento, organização e controle; percepção acurada para números; capacidade de análise e de síntese; **tolerância à pressão**; fluência verbal e escrita; proatividade e iniciativa; criatividade e inovação; atenção concentrada e difusa; habilidade de negociação e articulação com outros setores; comprometimento; discrição, postura profissional e ética; visão integrada dos processos; noções de planejamento estratégico (gestão) e planejamento integrado (metodologia) (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2013a; 2013b; 2015b, grifos nossos).

Deste modo percebe-se o tipo de seleção que pretendem. Não basta, para lecionar nessas escolas, ser aprovado no concurso para o cargo de docente. Para atuar no Programa é preciso demonstrar ser um professor adaptado à lógica proposta e dentro de determinado perfil que atenda aos critérios subjetivos acima expostos. O perfil exigido é bem semelhante àquele buscado na iniciativa privada no contexto de acumulação flexível, no qual busca-se eliminar obstáculos para alcançar a força de trabalho orientada para os resultados que as empresas acreditam que são necessários.

Além disso, um profissional que tenha uma vida funcional com ligações com movimentos grevistas ou contestatórios, certamente não teria boa classificação no trâmite. Isso não significa que professores grevistas ou que tenham um determinado histórico de contestação na Seeduc não tenham entrado para o programa, mas, se isso ocorreu, é porque esta parte da “vida funcional na Seeduc e demais atividades correlatas” (RIO DE JANEIRO, 2013a, 2013b, 2015b), muito provavelmente, foi omitida durante o processo seletivo.

A seleção contempla uma qualificação generalista com o intuito de estimular nos trabalhadores a “colaboração” com a gestão e atitudes comportamentais como: trabalho em equipe, capacidade de enfrentar mudanças permanentes, rapidez de respostas e criatividade diante de situações de pressão e imprevistas, além de comunicação clara, interpretação, análise, síntese e uso de diferentes formas de linguagem. Ou seja, a polivalência é altamente demandada dentro de exigências subjetivas e objetivas por

habilidades adaptativas e comportamentais, as quais requerem padrões mais flexíveis de organização do trabalho docente.

Assim, a base do trabalho docente é alterada, o foco passa a estar nas experiências que o professor deve promover, nos valores e competências que deve instigar e não no conhecimento que domina e nas transformações que pode mediar. O professor requerido por esta política é aquele que sabe gerenciar pessoas e saberes de diferentes naturezas, é proativo, consegue resolver problemas no ambiente de trabalho e na comunidade, é capaz de trabalhar sob pressão e de assimilar as regras da competição impostas à classe trabalhadora.

Desta maneira, o trabalho docente é requerido não pelo seu teor científico e poder transformador, mas pela sua capacidade em formar o trabalhador padrão que deve ser capaz de executar determinado trabalho, que se adapte a condições precárias, que aceite sem muitas contestações a expropriação de seus direitos. Esse cenário é resultado de uma política educacional que, segundo Evangelista e Leher (2012), fomentam o “apagamento do professor”, pois os expropriam de seus conhecimentos e funções docentes colocando-o em um lugar de coadjuvante em relação ao ensino.

A resistência a uma precarização de novo tipo

A despeito de facilitarem a sobrevivência dos professores em alguns momentos, aparecendo como uma medida que tenta “melhorar”, a situação do docente individualmente, melhorando suas condições de trabalho, oferecendo para um grupo específico gratificação adicional, atuação em uma única escola e turmas com menos estudantes, a adesão aos programas privatistas-empresariais não representa uma saída coletiva frente ao problema da precarização. Ao contrário, cria uma lógica na qual o professor é responsabilizado individualmente por suas condições de acesso e permanência a postos de melhores condições de trabalho e remuneração.

No entanto, é preciso destacar que há tensionamentos e resistências à lógica privatista empresarial. Observamos que há uma enorme desconfiança dos docentes em relação aos resultados dos programas, assim como há uma rejeição a um modelo que os teria retirado da cena decisória e os transformado em meros executores de uma política elaborada e conduzida muitas vezes por órgãos externos à Seeduc.

Para além dos enfrentamentos pontuais no interior das escolas no que se refere ao questionamento das políticas governamentais, manifestações e greves

têm significado um movimento coletivo de resistência e de busca por melhores condições de ensino e aprendizagem, demonstrando a ambiguidade existente entre conformismo e resistência.

Desde 2010, a categoria docente da rede estadual protagonizou três greves (2011, 2013 e 2016), as quais tiveram como um dos pontos de pauta o reajuste salarial, indicando o reconhecimento dos baixos salários e a preocupação geral da categoria (SILVA, GOMES, 2017), e isso incluiu os professores atuantes nas escolas com parcerias público-privadas. Na greve de 2016, após uma série de reuniões e reivindicações feitas por professores atuantes nessas escolas, o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (Sepe-RJ), construiu uma pauta de reivindicação para regulamentação do Programa de Educação Integral (SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2016). Isso resultou, posteriormente, na elaboração de um Projeto de Lei complementar de iniciativa popular, que entre outros pontos, previu: a superação de uma estrutura dualista de educação; a plena autonomia do trabalho dos profissionais da educação, a gestão democrática e o caráter público da educação, rejeitando as parcerias público-privadas (SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO, 2016, apud OLIVEIRA, 2017).

No que tange especificamente aos professores, essa pauta de reivindicação exigiu mais transparência por parte da Seeduc quanto às formas de ingresso e avaliação dos docentes, e, em relação à mobilidade interna foi colocada a importância da prioridade para professores já lotados na unidade escolar e regulamentação da remoção para o Programa seguindo o estatuto do servidor. Além disso, requereu: 1) concurso público de provas ou de provas e títulos, e, no caso de provas de aula, que estas sejam aulas públicas, abertas à comunidade escolar, com participação de professores e alunos e garantia de volta à origem, caso o profissional não se adapte e queira retornar para a escola que trabalhava anteriormente; 2) que a avaliação dos profissionais da escola (equipe diretiva, professores e outros) seja para acompanhamento e aprimoramento profissional e não tenha caráter punitivo.

A pauta também incluiu reivindicações a respeito da jornada de trabalho e remuneração com a defesa de que: 1) o planejamento individual possa ser feito fora da escola, no caso de o professor assim optar, e que seja garantido o horário de planejamento aos professores que desejam fazê-lo na escola; 2) o recebimento das horas trabalhadas e não remuneradas seja retroativo; 3) o planejamento seja contado como

hora-aula; 4) exista a possibilidade da carga horária dos professores dos cursos de vinte horas ser alocada em dois e não três ou quatro dias como institui o programa, e que os de trinta horas possam ser alocados em três dias e não quatro como funciona; 5) que os cursos de 30 horas tenham a divisão de 10 horas em sala de aula, 10 horas de pesquisa/planejamento individual e 10 horas de planejamento integrado e que os cursos de 20 horas tenham a divisão de 10 horas em sala de aula, cinco horas de pesquisa/planejamento individual e cinco de planejamento integrado; 6) que haja a incorporação da gratificação pelo teto, assim como a atualização periódica dos valores (SILVA, 2018).

No que diz respeito aos direitos trabalhistas, reivindicam o estatuto dos servidores que possui regras válidas para todos – e que devem valer também para os professores que atuam nas escolas com parcerias –, no qual consta que o funcionário não pode perder gratificações por licenças médicas; que a perda de lotação na escola somente pode ser feita por meio de processo administrativo, com direito ao contraditório e a ampla defesa; que haja prioridade para trazer a segunda matrícula com o critério da antiguidade; e que paralisações e greves não podem servir como critérios para punições ou como demérito em avaliações dos profissionais da educação.

Em relação aos “parceiros”, o sindicato requereu: 1) transparência financeira e pedagógica da parceria privada; 2) definição do papel do “parceiro” nos caminhos pedagógicos da escola e a não interferência coercitiva na autonomia do professor; 3) informações sobre quantidade de recursos aplicados pelo parceiro na escola, responsabilidade de gestão e de pessoal (SILVA, 2018).

Em suma, foram diversas ações político-sindicais que apontaram para formas coletivas de resistência à lógica privatista empresarial imposta nos últimos dez anos na rede pública de ensino do Rio de Janeiro. Vimos assim que, ao apontarmos o desejo dos dominantes em (con)formar um professorado subjetivamente adaptado, também é preciso tratar da resistência, pois há muitas condutas dos professores no sentido crítico e de resistência ao projeto hegemônico.

Considerações finais

O caráter persuasivo dos projetos de financiamento privado nos espaços públicos se vale da suposta escassez de financiamento público para instituírem um novo padrão de sociabilidade, que pode acabar conquistando o apoio de uma parcela dos

trabalhadores. Esse contexto pode dar lugar a relações fetichizadas porque alguns professores podem vir a não identificar claramente quem é seu aliado e seu opositor de classe, manifestando uma consciência regressiva por parte desse trabalhador. Neste caso, os docentes podem se tornar um aliado estratégico do setor privado ou, como servidores públicos, podem ter sua percepção e consciência de classe deslocada pela vinculação salarial, compondo um professorado subjetivamente adaptado.

A classe empresarial tem se organizado para garantir que todos esses elementos possam ser articulados ao seu favor, perpetuando a dominação – a começar pela expropriação cultural e intelectual dos professores. Assim, a (con) formação de trabalhadores de novo tipo torna-se estratégica quando se refere a uma enorme fração da classe trabalhadora, os professores, que estão próximos do contingente majoritário de crianças e jovens que frequentam a escola pública.

Deste modo, há uma busca pela apreensão da subjetividade não apenas do jovem para um novo mundo do trabalho, mas também a busca por um professor de novo tipo. Trata-se da universalização de novas formas de ser da classe trabalhadora “modelada” pelas forças hegemônicas na perspectiva da adaptação ao *status quo*. Ou seja, há uma precarização objetiva e subjetiva que busca (con) formar um trabalhador adequado à lógica privatista empresarial.

Nesse contexto, há uma produção de uma nova subjetividade alienada, com novas expressões, na qual os aspectos subjetivos e de perda do controle sobre o próprio trabalho parecem se agravar. Soma-se a isso a precarização mediada pela intensificação da exploração da força de trabalho, o desenvolvimento dos preceitos empreendedores, como perfil de competências e habilidades desejadas do trabalhador, manifestando formas de controle ainda mais estreitas que geram grandes transformações no trabalho docente.

Ao atuarem em escolas com “parceiros” privados, os docentes aparentemente melhoram as suas condições de trabalho, usufruindo – ainda que por tempo determinado – de pequenas concessões (gratificações, uma maior quantidade de horas em uma única escola e mais tempo de planejamento). Todavia, essencialmente, as perdas são inúmeras, pois, por meio dos treinamentos e das promoções individualizadas, são conduzidos à rendição à lógica privatista empresarial, o que leva a uma precarização a nível subjetivo, na qual estes profissionais acabam tendo que (supostamente) se adequar a um modelo estipulado nos editais de admissão e no dia a dia dessas escolas.

Além disso, os docentes passam pelas tradicionais formas de precarização objetivas, porque eles têm um regime de trabalho que não garante estabilidade profissional, as gratificações são heterogêneas e podem ser suspensas arbitrariamente, configurando uma situação de desvalorização profissional e de precarização das suas condições trabalhistas. Ou seja, as promessas de um trabalho concentrado em uma única instituição e a possibilidade demais tempo livre e de redução do desgaste físico e mental vêm sendo frustradas, em função do limite estrutural inerente ao próprio modo flexível de ser do trabalho em instituições com parcerias público-privadas.

Por fim, torna-se possível expressar – porém, com toda cautela possível – que há certo consentimento dos docentes, mas isso não se dá sem conflitos. Os docentes que aderem aos programas privatistas empresariais nem sempre se tornam professores subjetivamente adaptados, ao contrário, ressaltamos que esta é a intenção dos privatistas, mas nem sempre ela se materializa.

O desejo do capital é sempre fazer com que aquilo que é contra o próprio trabalhador pareça favorável a ele. No entanto, há uma enorme distância entre o docente aceitar os projetos passivamente e buscar trabalhar junto a eles a fim de melhorar suas condições de trabalho. Consideramos que, muitas vezes, a adesão a esses programas privatistas empresariais é uma tática que o professor consente para se manter num posto que considera menos precário.

Na lacuna teórica que acompanha, ainda, o trabalho docente em meio às políticas privatistas, mais do que desqualificar as práticas e escolhas exercidas pelos professores, compete convidá-los a refletir sobre a construção da hegemonia no meio educacional, sobre a qualidade do ensino nestas escolas com parcerias público-privadas, assim como dos projetos associados a empresas e, junto a eles, encontrar caminhos de ação e resistência.

Referências

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Lei nº 5.068 de 10 de julho de 2007. Institui o programa estadual de parcerias público-privadas Propar. *Diário Oficial do Estado*, 11 jul. 2007.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Secretaria do Estado de Educação – Seeduc. *Apresentação sobre o ensino médio referência e ensino médio integral aos professores da rede estadual*. Rio de Janeiro, RJ, 2015a. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2592290>>. Acesso em: 15 maio 2017.

_____. *Dupla escola*: produção Seeduc. Rio de Janeiro, RJ, 2014.9:34 min. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W5_zvJIAENQ>. Acesso em: 20 mar. 2017.

_____. *Histórico do programa dupla escola*. Rio de Janeiro, RJ, 2012. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1171009>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

_____. *Mobilidade interna para o programa dupla escola para o C. E. de formação em língua francesa*. Rio de Janeiro, RJ, 2013a. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1532613>>. Acesso em: 29 maio 2017.

_____. *Mobilidade interna para professores do programa dupla escola*: em tempos. Rio de Janeiro, RJ, 2013b. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?articleid=1435882>>. Acesso em: 29 maio 2017.

_____. *Unidades de ensino médio de referência*. Rio de Janeiro, RJ, 2015b. Disponível em: <<http://rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2600860>>. Acesso em: 29 maio 2016.

_____. Resolução Seeduc nº 5.424 de 2 de maio de 2016. Estabelece o conceito para a implementação do programa de educação integral, no âmbito da secretaria de estado de educação do estado do Rio de Janeiro, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado*, 3 maio 2016.

EVANGELISTA, O.; LEHER, R. Todos pela educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. *Trabalho necessário*, Niterói, v. 10, n. 15, jun. 2012. <https://doi.org/10.22409/tn.10i15.p6865>

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere volume 2: jornalismo*. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2001b.

_____. *Cadernos do cárcere volume 3: Maquiavel: notas sobre o estado e a política*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2007.

_____. *Cadernos do cárcere volume 4: americanismo e fordismo*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2001a.

_____. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1984.

PEREIRA, N. S. *O programa dupla escola e o nata: estudo crítico sobre parceria público-privada e o ensino profissionalizante no estado do Rio de Janeiro*. 2014. 120f. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2014.

POULANTZAS, N. *Poder político e classes sociais*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1977.

_____. *O estado, o poder, o socialismo*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2000.

_____. O estado capitalista: uma resposta a Miliband e Laclau. *Crítica Marxista*, n. 27, p. 105-127, 2008.

OLIVEIRA, D. H. *O programa de educação integral do estado do Rio de Janeiro (ProeiRJ), a greve dos educadores e as ocupações estudantis de escolas públicas: hegemonia e emancipação na formação da classe trabalhadora*. 2017. 256f. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, RJ, 2017.

SILVA, A. M. *Dimensões da precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras*. 2018. 395f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2018.

SILVA, A. M.; GOMES, T. A. Precarização e resistência do trabalhador docente na rede estadual de ensino no Rio de Janeiro. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 8. São Luiz, 2017. *Anais...*São Luiz, MA: Universidade Federal do Maranhão, 2017.

SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO - SEPE-RJ. *Relato de plenária sobre o programa “dupla escola” e demais formatos de escolas de educação em tempo integral da Seeduc*. Rio de Janeiro, RJ, 2016. Disponível em: <<http://www.seperj.org.br/admin/fotos/boletim/boletim689.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2016.

Submissão em: 30/05/2020

Aceito em: 16/07/2020

Sobre a autora

Amanda Moreira da Silva

Professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

E-mail: amandamoreira.uerj@gmail.com