

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Marlize Dressler

**AS POLÍTICAS DE GOVERNO NO RIO GRANDE DO SUL DE 2015 A  
2018 E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO PEDAGÓGICO NA REDE  
PÚBLICA ESTADUAL: MOVIMENTOS DE CONTINUIDADE DO  
DISCURSO SOB A LÓGICA DO CAPITAL SEGUNDO  
POSICIONAMENTOS DO CPERS/SINDICATO**

Santa Maria, RS  
2022



Marlize Dressler

**AS POLÍTICAS DE GOVERNO NO RIO GRANDE DO SUL DE 2015 A 2018 E AS  
CONDIÇÕES DE TRABALHO PEDAGÓGICO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL:  
MOVIMENTOS DE CONTINUIDADE DO DISCURSO SOB A LÓGICA DO CAPITAL  
SEGUNDO POSICIONAMENTOS DO CPERS/SINDICATO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Doutora em Educação**.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Liliana Soares Ferreira

Santa Maria, RS  
2022

Dressler , Marlize

As políticas de governo no Rio Grande do Sul de 2015 a 2018 e as condições de trabalho pedagógico na rede pública estadual: movimentos de continuidade do discurso sob a lógica do capital segundo posicionamentos do CPERS/SINDICATO / Marlize Dressler .- 2022.

335 p.; 30 cm

Orientadora: Liliana Soares Ferreira  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2022

1. Trabalho 2. Trabalho pedagógico 3. Estado 4. Políticas de governo 5. CPERS/SINDICATO I. Ferreira , Liliana Soares II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, MARLIZE DRESSLER , para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

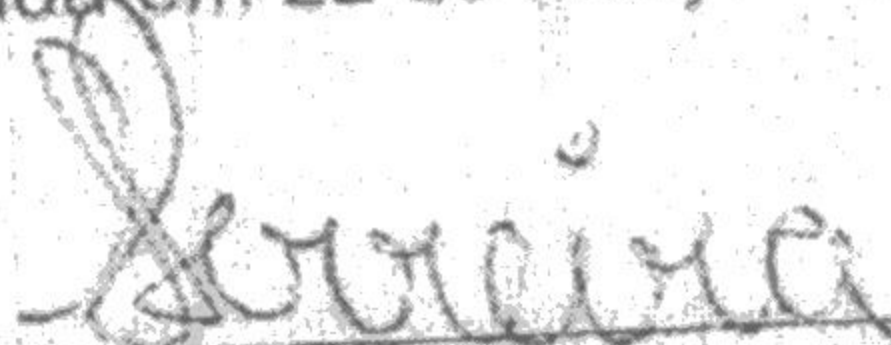


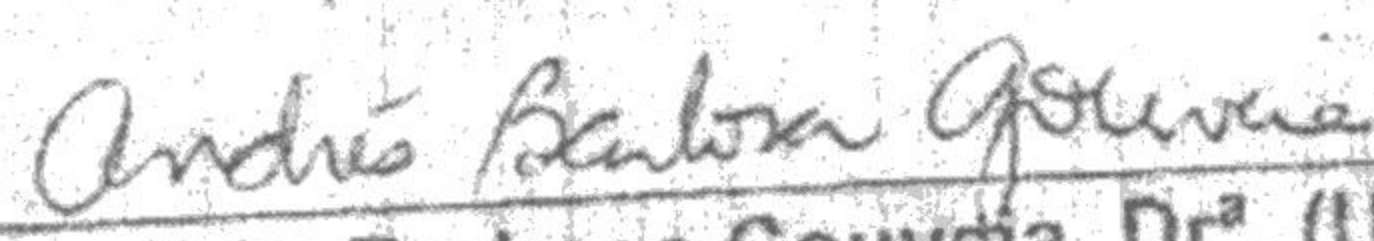
MARLIZE DRESSLER

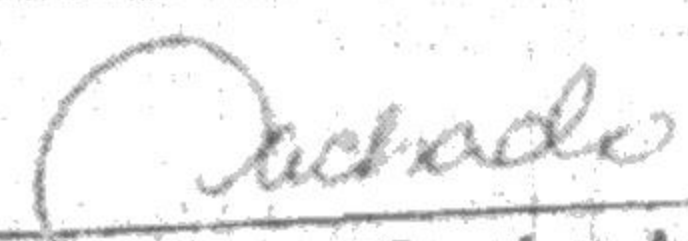
AS POLÍTICAS DE GOVERNO NO RIO GRANDE DO SUL DE 2015 A 2018 E AS  
CONDIÇÕES DE TRABALHO PEDAGÓGICO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL:  
MOVIMENTOS DE CONTINUIDADE DO DISCURSO SOB A LÓGICA DO CAPITAL  
SEGUNDO POSICIONAMENTOS DO CPERS/SINDICATO

Tese apresentada ao Programa de Pós-  
Graduação em Educação, da Universidade  
Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como  
requisito parcial para a obtenção do título de  
Doutora em Educação.

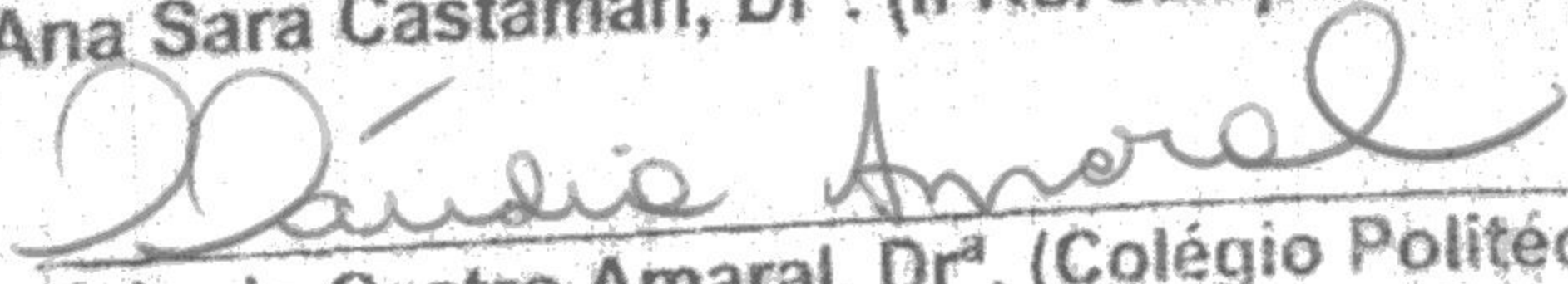
Aprovada em 22 de março de 2022.

  
Liliansa Soares Ferreira, Dr.<sup>a</sup> (UFSM)  
(Presidente/Orientador)

  
Andréa Barbosa Gouveia, Dr.<sup>a</sup> (UFPR)

  
Célia Tanajura Machado, Dr.<sup>a</sup> (UEB)

Ana Sara Castaman, Dr.<sup>a</sup> (IFRS/Campus Sertão)

  
Claudia Letícia de Castro Amaral, Dr.<sup>a</sup> (Colégio Politécnico/UFSM)

Santa Maria, RS  
2022

Documento assinado digitalmente  
ANA SARA CASTAMAN  
Data: 24/05/2022 18:06:17-0300  
Verifique em <https://verificador.itl.br>





## AGRADECIMENTOS

Gratidão. Essa palavra expressa os sentimentos de carinho, afeição e consideração às pessoas que fazem parte dos meus vínculos afetivos e acompanharam o processo de estudo e pesquisa que resultou nesta tese. Os breves contatos com parte dos familiares e das amigas foram justificados pela necessidade de atenção a este projeto adiado em períodos anteriores.

Às famílias que fazem parte da minha vida, externo minha gratidão pelo entendimento das ausências em momentos festivos e de tristeza. Em especial, à minha mãe, Wilma, e a meus irmãos, Roberto, Eliane e Vanderlei, que me incentivaram à realização deste importante ciclo, protelado em fases precedentes, principalmente, em razão dos vínculos empregatícios na rede pública estadual e na rede privada de ensino. Mesmo ausente, meu pai, Egídio (*in memoriam*), também fez parte desta escolha pelo apreço à leitura, aos livros e ao interesse pelo estudo da história.

A Luiz Carlos, companheiro na solidão do estudo e nos intervalos. A Matteo, meu netinho do coração, exemplo de força, luz e inspiração para seguir em frente.

Às professoras e aos professores da Escola Estadual de Ensino Médio Prof.<sup>a</sup> Maria Rocha. Em especial, à diretora Ivelise Pereira Mostardeiro, gratidão pelo apoio e incentivo à minha decisão em encerrar o ciclo profissional em meio às situações desgastantes vivenciadas pelas arbitrariedades das políticas dos governos, que nos últimos anos complexificaram as condições de trabalho pedagógico na rede pública estadual do Rio Grande do Sul.

À professora Líliliana Soares Ferreira, orientadora e amiga incansável no decorrer deste percurso. Sempre atenta, perspicaz e solícita, não raras vezes, em véspera de datas especiais, estava presente. Gratidão pelo entendimento e apoio naqueles momentos que exigiram certo distanciamento da pesquisa em virtude de percalços de ordem pessoal.

Gratidão aos colegas e amigos do Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Políticas Públicas e Educação, coordenado pela professora Líliliana Soares Ferreira. Também sou grata pelo convívio com o Transformação – Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Políticas Públicas e Trabalho Pedagógico em Educação Profissional, coordenado pela professora Mariglei Severo Maraschin, amiga e parceira

de luta em defesa da escola pública. E, ainda, minha gratidão aos membros da banca, que aceitaram o desafio de auxiliar neste movimento de produção do conhecimento.



[...] Narrador: Um homem foi bater à porta do rei e disse-lhe:  
Homem do barco: Dá-me um barco. Narrador: A casa do rei tinha muitas portas, mas aquela era a das petições. Como o rei passava o tempo sentado à porta dos obséquios (entenda-se, os obséquios que lhe faziam a ele), de cada vez que ouvia alguém a chamar a porta das petições fingia-se desentendido, e só quando o ressoar contínuo da aldraba de bronze se tornava, mais do que notório, escandaloso, tirando o sossego à vizinhança, as pessoas começavam a murmurar: Pessoas do reino (murmurando): Que rei temos que não nos atende?  
Narrador: Aí que se dava a ordem ao primeiro-secretário para ir saber o que queria o impetrante, que não havia maneira de se calar. Então, o primeiro-secretário chamava o segundo-secretário, que mandava o primeiro-ajudante, que por sua vez mandava o segundo, e assim por aí fora até chegar à mulher da limpeza, a qual, não tendo ninguém em quem mandar, entreabria a porta das petições e perguntava pela frincha:  
Mulher da limpeza: Que é que tu queres? [...]. Já sabes que o rei não pode vir, está na porta dos obséquios [...]  
(SARAMAGO, 1997, p. 5-6).



## RESUMO

### **AS POLÍTICAS DE GOVERNO NO RIO GRANDE DO SUL DE 2015 A 2018 E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO PEDAGÓGICO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL: MOVIMENTOS DE CONTINUIDADE DO DISCURSO SOB A LÓGICA DO CAPITAL SEGUNDO POSICIONAMENTOS DO CPERS/SINDICATO**

AUTORA: Marelize Dressler  
ORIENTADORA: Dr.<sup>a</sup> Liliana Soares Ferreira

Este estudo se vincula à Linha de Pesquisa 2 – Políticas Públicas Educacionais, Práticas Educativas e suas Interfaces, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, e ao Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Políticas Públicas e Educação. Sua proposição emergiu da constatação de continuidade dos discursos das políticas de governo sob a lógica do capital. Nessa perspectiva, definiu-se o objetivo geral: analisar as políticas do governo do Estado do Rio Grande do Sul, de 2015 a 2018, implementadas a partir da reconfiguração do Estado, e seus impactos nas condições de trabalho pedagógico dos professores da rede pública estadual de ensino, paralelamente aos posicionamentos do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS/SINDICATO). O processo de análise e produção dos dados transcorreu com base no fundamento teórico-metodológico da Análise dos Movimentos de Sentidos (AMS), constituindo-se na perspectiva dialética de estudo e pesquisa em Educação do Kairós. Mediante a AMS, procedeu-se à análise de sentidos dos discursos do governo do Estado, do órgão do aparato de Estado – Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE-RS) – e do CPERS/SINDICATO. Para o cotejamento dos discursos desses sujeitos, utilizou-se como base documentos públicos disponibilizados em sítios eletrônicos do governo do Estado, do órgão público e da entidade de representação dos trabalhadores em Educação publicados no jornal Sineta (tanto *on-line* quanto impressos), do período de 2015 a 2018. Os discursos analisados referiram-se, especificamente, às questões educacionais, com destaque às condições de trabalho pedagógico dos professores da rede pública estadual de ensino a partir das políticas do governo na época. Assim, por meio de quadros, tabelas, esquemas e figuras, foram analisados os sentidos desses discursos, fundamentando-se na pesquisa bibliográfica. Os referenciais basilares assentaram-se nas seguintes categorias de análise: totalidade, contradição e historicidade. Constatou-se a proeminência de discursos de continuidade das políticas de governo em consonância à lógica do capital, em que a concepção ideológica de Estado autônomo e soberano se subsume à forma política estatal de reprodução contínua do valor, conforme as determinações do capital. Portanto, defende-se a tese de que a reconfiguração do Estado do Rio Grande do Sul, de 2015 a 2018, significou a continuidade do movimento do discurso do capital. Desse modo, infere-se a importância de o CPERS/SINDICATO avançar no debate e na crítica para além das políticas de governos, já que o processo de democracia representativa é limitador.

**Palavras-chave:** Trabalho. Trabalho pedagógico. Estado. Políticas de governo. CPERS/SINDICATO.





## ABSTRACT

### **GOVERNMENT POLICIES IN RIO GRANDE DO SUL FROM 2015 TO 2018 AND PEDAGOGICAL WORKING CONDITIONS IN THE STATE PUBLIC EDUCATIONAL SYSTEM: DISCOURSE CONTINUITY MOVEMENTS ON THE CAPITAL LOGIC ACCORDING TO THE POSITIONS OF CPERS/UNION**

AUTHOR: Marlize Dressler

ADVISOR: Dr. Liliana Soares Ferreira

This study is linked to the Research Line 2 – Public Educational Policies, Educative Practices, and their Interfaces from the Graduation Program in Education of Universidade Federal de Santa Maria – and to Kairós – Study and Research Group on Work, Public Policies, and Education. Its proposition arose after the verification of continuous discourses of government policies under the capital logic. The general objective of the paper was established based on this perspective: to analyze the policies of Rio Grande do Sul State Government, from 2015 to 2018, which were implemented after the State rearrangement, and their impact on the pedagogical working conditions of teachers from the state public educational system, in parallel with the positions made by the Center of Teachers from Rio Grande do Sul State (CPERS/UNION). The process of data analysis and production was carried out following the theoretical and methodological foundation of the Motion Analysis (MA), which consists of Kairós' dialectic perspective on education study and research. Then, the discourses made by the State government, the State apparatus' institution – the Federal Court of Accounts from Rio Grande do Sul (TCE-RS) –, and the CPERS/UNION were analyzed through the MA. We used as references the public documents available in the websites of the State government, of the public body, and of the institution that represents Education workers, which had been published in Sineta newspaper (both online and printed versions), from 2015 to 2018, to compare the subjects' discourses. The analyzed discourses referred, mainly, to educational issues, especially regarding the pedagogical working conditions of teachers from the state public educational system based on the government policies applied back then. Thus, the meanings of these discourses were analyzed through charts, tables, diagrams, and figures, according to the bibliographic research. The basic references were based on the following analysis categories: totality, contradiction, and historicity. We have found the prominence of discourses related to the continuity of government policies in agreement with the capital logic, in which the ideological conception of an autonomous and sovereign State is subsumed to how the state policy forms the continuous reproduction of value, according to capital determinations. Therefore, we defend the thesis that the rearrangement in Rio Grande do Sul state, from 2015 to 2018, meant the continuity of the capital discourse motion. Thus, we highlight that the CPERS/UNION must extend the debate and criticism to beyond government policies, since the representative democracy process is limiting.

**Keywords:** Work. Pedagogical work. State. Government policies. CPERS/UNION.





## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Processo de reelaboração da Análise dos Movimentos de Sentidos no Kairós .....	94
Figura 2 – A produção e análise dos dados da pesquisa com base na AMS.....	96
Figura 3 – Documentos públicos da análise e produção dos dados da pesquisa ...	102
Figura 4 – As premissas do imperialismo.....	174
Figura 5 – Descrição sistematizada do avanço do imperialismo .....	175
Figura 6 – Consequências das crises do capitalismo para a classe trabalhadora ..	177
Figura 7 – A transição da crise estrutural do capital à reestruturação produtiva .....	182
Figura 8 – A reestruturação produtiva e os impactos à classe trabalhadora .....	188
Figura 9 – Projetos em pauta para votação na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul em 2017 .....	280
Figura 10 – Ações do governo na educação pública estadual do Rio Grande do Sul (2015–2018).....	299



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparações entre as políticas de governo de 1995 a 2002 a partir da reconfiguração do Estado: convergências e dissensos.....	212
Quadro 2 – Comparativo das políticas dos governos do Estado do Rio Grande do Sul no período de 2003 a 2014 .....	228
Quadro 3 – Comparativo das ações de governos na educação pública estadual do Rio Grande do Sul, de 2007 a 2014 .....	244
Quadro 4 – Principais realizações e ações do governo na rede pública estadual quanto às condições de trabalho pedagógico dos professores.....	295





## LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ACPM	Associação de Círculo de Pais e Mestres
AMS	Análise dos Movimentos de Sentidos
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBRE	Conferência Brasileira de Educação
CGDC	Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CPB	Confederação de Professores do Brasil
CPERS/SINDICATO	Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
CPI	Comissão Parlamentar de Inquérito
CPPB	Confederação dos Professores Primários do Brasil
CPPE	Centro dos Professores Primários Estaduais
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
CTISM	Colégio Técnico Industrial de Santa Maria
CUT	Confederação Única dos Trabalhadores
DEM	Partido do Movimento Democratas
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FACED	Faculdade de Educação

FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GM	General Motors
GQT	Gestão pela Qualidade Total
IFFar	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MTIC	Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
OPEP	Organização dos Países Exportadores de Petróleo
OSCIP	Organizações da Sociedade Civil Interesse Público
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDRAE	Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado
PDS	Partido Democrático Social
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PDV	Programa de Demissão Voluntária
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PEE	Plano Estadual de Educação
PFL	Partido da Frente Liberal
PGQP	Programa Gaúcho de Qualidade e Produtividade
PHS	Partido Humanista da Solidariedade
PIB	Produto Interno Bruto
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PMPEF	Programa de Modernização do Poder Executivo Federal
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA	Plano Plurianual
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPS	Partido Popular Socialista
PQAP	Programa de Qualidade na Administração Pública
PRC	Padrão Referencial de Currículo
PROEJA	Educação Profissional Integrada à Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRO-REG	Programa de Fortalecimento da Capacidade Institucional para Gestão em Regulação
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSDC	Partido Social Democrata Cristão
PSL	Partido Social Liberal
PT	Partido dos Trabalhadores
PT do B	Partido Trabalhista do Brasil
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERS	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul
SEDUC-RS	Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
SINEPE-RS	Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Privado no Estado do Rio Grande do Sul
SISPARCI	Sistema Estadual de Participação Popular e Cidadã
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TCE-RS	Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
TUC	Trades Union Congress
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UGES	União Gaúcha de Estudantes

UNDIME-RS	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul



## SUMÁRIO

<b>1 O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL: PERCEPÇÕES E (RE)SIGNIFICADOS</b> .....	25
<b>2 O MOVIMENTO DIALÉTICO DE PRODUÇÃO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO</b>	53
2.1 OS FUNDAMENTOS BASILARES DESTA PESQUISA EM EDUCAÇÃO .....	53
2.2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE AS POLÍTICAS DE GOVERNOS E OS PARADOXOS DO DIREITO À EDUCAÇÃO PÚBLICA SOB O CRITÉRIO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES .....	62
2.3 AS PERSPECTIVAS DESTA PESQUISA: DAS PROBABILIDADES ÀS EVIDÊNCIAS DE CONTINUIDADE DAS POLÍTICAS DE GOVERNOS DO RIO GRANDE DO SUL A PARTIR DE POSICIONAMENTOS DO CPERS/SINDICATO .	78
<b>3 A ELABORAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DA PESQUISA: O MOVIMENTO DO PENSAR E ESTUDAR AS CONTRAPOSIÇÕES DAS POLÍTICAS DO GOVERNO (2015–2018) E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES</b> .....	91
3.1 ANÁLISE DOS MOVIMENTOS DE SENTIDOS: HISTORICIDADE, CARACTERÍSTICAS E PERSPECTIVAS .....	93
<b>3.1.1 Análise e produção dos dados da pesquisa</b> .....	96
3.2 O MOVIMENTO DA ANÁLISE DIALÉTICA: A SISTEMATIZAÇÃO DA PESQUISA EM TESE .....	105
<b>4 O TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA ESCOLA PÚBLICA E SUAS INTERFACES: POTENCIALIDADES E LIMITES</b> .....	109
4.1 A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO: PILARES DA CONCEPÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES .....	110
4.2 DESAFIOS E LIMITES DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM SEU SENTIDO DE EMANCIPAÇÃO HUMANA .....	121
<b>5 A HISTORICIDADE DO CENTRO DOS PROFESSORES DO RIO GRANDE DO SUL</b> .....	131
5.1 O PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DOS TRABALHADORES EM ASSOCIAÇÕES E A GÊNESE HISTÓRICA DOS SINDICATOS NO BRASIL .....	131
5.2 A FORMAÇÃO E A CONSOLIDAÇÃO DO CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL .....	139

5.3 O JORNAL NO MOVIMENTO SINDICAL .....	148
5.4 A HISTORICIDADE DO JORNAL SINETA: AS FINALIDADES DO MOVIMENTO SINDICAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL .....	151
<b>6 O ESTADO NA SOCIEDADE CAPITALISTA E A ARTICULAÇÃO DAS POLÍTICAS DE GOVERNOS .....</b>	<b>159</b>
6.1 A GÊNESE HISTÓRICA DO ESTADO .....	159
6.2 OS SENTIDOS DA POLÍTICA NA SOCIEDADE CAPITALISTA .....	165
6.3 O ESTADO NA FASE IMPERIALISTA DO CAPITAL .....	171
6.4 RESPOSTAS À CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E SEUS IMPACTOS NAS CONDIÇÕES DE TRABALHO EM GERAL .....	179
<b>6.4.1 O Estado brasileiro no contexto da reestruturação produtiva .....</b>	<b>193</b>
6.5 AS DISPUTAS PELO PODER POLÍTICO NO ESTADO POR MEIO DE GOLPES .....	197
<b>7 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE GOVERNO DE 1995 A 2014: CONTRAPONTO DOS DISCURSOS À MATERIALIDADE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EVIDÊNCIAS DE CONTINUIDADE DE CONSENSO AO CAPITAL .....</b>	<b>203</b>
7.1 A RECONFIGURAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO E OS DIRECIONAMENTOS DAS POLÍTICAS DO GOVERNO FEDERAL (1995 A 2002) .....	203
7.2 AS POLÍTICAS DE GOVERNOS ESTADUAIS DO RIO GRANDE DO SUL ENTRE 1995 E 2002: LIMITES E PERSPECTIVAS .....	207
<b>7.2.1 As políticas educacionais de 1995 a 2002 e a “gestão do pedagógico” na escola pública estadual .....</b>	<b>214</b>
7.3 A TRANSIÇÃO AO PROJETO DESENVOLVIMENTISTA: OS DIRECIONAMENTOS DAS POLÍTICAS DO GOVERNO FEDERAL NO PERÍODO DE 2003 A 2014 .....	222
7.4 SOBRE AS POLÍTICAS DOS GOVERNOS NO RIO GRANDE DO SUL DE 2003 A 2014: APROXIMAÇÕES E DIFERENÇAS .....	227
<b>7.4.1 As políticas educacionais e as contradições sob o viés das condições de trabalho pedagógico dos professores da rede pública estadual (2003–2014) .....</b>	<b>237</b>

<b>8 AS POLÍTICAS DE GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, DE 2015 A 2018, E OS IMPACTOS NAS CONDIÇÕES DE TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES</b> .....	253
8.1 A TRANSIÇÃO DO PLANO DE GOVERNO “O NOVO CAMINHO PARA O RIO GRANDE” ÀS POLÍTICAS DE GOVERNO: AS PERSPECTIVAS DO GOVERNADOR ELEITO EM SEU DISCURSO DE POSSE .....	253
8.2 AS PROJEÇÕES DO GOVERNO NO PLANO DE MODERNIZAÇÃO DO ESTADO .....	260
8.3 O PLANO DE MODERNIZAÇÃO DO ESTADO NO ÂMBITO DOS SERVIÇOS PÚBLICOS E AS CONTRAPOSIÇÕES DO MOVIMENTO UNIFICADO .....	268
8.4 OS IMPACTOS DAS MEDIDAS DO PLANO DE MODERNIZAÇÃO DO ESTADO NAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL SOB O PONTO DE VISTA DA DIREÇÃO CENTRAL DO CPERS/SINDICATO .....	274
8.5 MENSAGENS DO GOVERNADOR À ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO RIO GRANDE DO SUL: APONTAMENTOS SOBRE AS ORIENTAÇÕES LEGAIS DO DOCUMENTO .....	285
8.6 AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS DE GOVERNO PELO TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (2015–2018) .....	303
<b>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	309
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	317



## 1 O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL: PERCEPÇÕES E (RE)SIGNIFICADOS

Neste momento, de COVID-19<sup>1</sup>, após breve interstício de tempo da publicação, no Diário Oficial do Estado do Rio Grande do Sul, da aposentadoria do segundo vínculo no Magistério público da rede estadual de ensino e da fase conclusiva do doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), vivencio<sup>2</sup> também a finalização de significativos ciclos de minha vida. Entre estes, destaco o movimento<sup>3</sup> de estudo e pesquisa no PPGE, na Linha de Pesquisa 2 (LP 2) “Políticas Públicas Educacionais, práticas educativas e suas interfaces”.

Parte desse processo de investigação transcorreu concomitantemente ao trabalho pedagógico (FERREIRA, 2017, 2018; KUENZER, 2005) em escola de Ensino Médio da rede pública estadual do Rio Grande do Sul. Precisamente, desde o segundo semestre de 2017 até outubro de 2020, conciliei a relação empregatícia com o estudo e a pesquisa doutoral, sendo essas atividades permeadas por desafios em virtude da convalescência e do falecimento de meu pai e por adversidades de natureza profissional. Sobre esse mote, por ora, detenho-me, haja vista que possibilitou a definição da pesquisa que culminou nesta tese.

O estudo sistemático e coletivo no Kairós<sup>4</sup> – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Políticas Públicas e Educação viabilizou o acesso aos aportes teóricos de Marx e Engels, bem como de autores marxistas, e às categorias<sup>5</sup> de

---

<sup>1</sup> “Coronavírus é um vírus zoonótico, um RNA vírus da ordem Nidovirales, da família Coronaviridae. Esta é uma família de vírus que causam infecções respiratórias, os quais foram isolados pela primeira vez em 1937 e descritos como tal em 1965, em decorrência do seu perfil na microscopia parecendo uma coroa” (LIMA, 2020, p. 5).

<sup>2</sup> Anuncia-se, que, nesta seção introdutória, opta-se pela escrita em primeira pessoa do singular por tratar de singularidades de vivências de estudo e pesquisa em âmbito acadêmico, de práticas profissionais na Educação Básica da rede pública estadual do Rio Grande do Sul e de experiência como sócia do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS/SINDICATO). Em função de o Estatuto Social desta entidade ter denominado sua sigla como CPERS/SINDICATO, essa será a grafia adotada nesta tese. Cumpre ressaltar, ainda, que o quinto capítulo trata especificamente da historicidade, da organização e do funcionamento dessa entidade.

<sup>3</sup> Tal movimento é pensado a partir da concepção materialista da história (MARX; ENGELS, 2009), constituindo-se em categoria de base dialética e alicerçando o fundamento teórico-metodológico da Análise dos Movimentos de Sentidos (AMS), proposto e desenvolvido no Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Políticas Públicas e Educação. O terceiro capítulo apresenta a AMS.

<sup>4</sup> Trata-se de “comunidade acadêmica” (FERREIRA, 2017), sob a coordenação da professora e pesquisadora Liliana Soares Ferreira, do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

<sup>5</sup> Com base em Ciavatta (2015), na obra intitulada “O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da Educação Profissional”, categorias foram definidas como “estatuto teórico” e

conteúdo, sobretudo de trabalho pedagógico. A partir dessas relações construídas na Universidade, a problematização dos fenômenos no âmbito da escola pública dessa rede de ensino foi redimensionada, o que colocou em relevo temas que até então indagava, mas sem elementos suficientemente críticos e coesos em sua totalidade. Desse modo, fundamentado em tais referenciais, este estudo apresenta a análise das políticas do governo do Estado do Rio Grande do Sul, no período de 2015 a 2018. Trata, assim, de temática recente, embora convergente e implicada com questões precedentes em que parte das políticas dos governos desse ente da federação se centraram na reforma do Estado em nome da modernização, mas também comprometeram as políticas públicas, em especial da esfera educacional. Por isso, de antemão, saliento a hipótese desta pesquisa: as políticas do governo de José Ivo Sartori confluíram-se às determinações do capital. Em outras palavras, pressupõe-se a existência de um movimento de continuidade dos discursos do governo sob a lógica do capital.

O alicerce das políticas dos governos anteriores foi a reforma do Estado, em 1995, a qual é abordada ao longo desta tese e, em particular, no sétimo capítulo, que trata especificamente desse assunto e fundamenta a hipótese deste estudo. Em oposição aos discursos do governo Sartori, o CPERS/SINDICATO manifestou contrariedade às medidas restritivas implementadas, sendo o parcelamento e o congelamento do salário pautas reivindicatórias reiteradas no decurso desses anos. Em posicionamentos publicados em edições do jornal Sineta<sup>6</sup>, essa entidade apontou as demandas no contexto da educação pública da rede estadual, com ênfase às questões salariais e profissionais dos professores<sup>7</sup>. Por isso, entendo que este estudo se constitui em um diferencial em relação aos demais estudos acerca das políticas do governo desse Estado, avaliando tanto as políticas relacionadas ao período selecionado para estudo (2015 a 2018) quanto aquelas implementadas no decorrer, aproximadamente, das duas décadas anteriores, isto é, de 1995 a 2014. Ao encontro

---

“acumulação de conhecimento que lhe dá sustentação”. O terceiro capítulo apresenta os sentidos das categorias na pesquisa em Educação.

<sup>6</sup> Publicação impressa e *on-line* produzida pelo Departamento de Comunicação do CPERS/SINDICATO e passível de consulta no seguinte *link*: <https://cpers.com.br/category/publicacoes/>. Acesso em: 07 fev. 2021. O capítulo quinto apresenta a historicidade desse jornal.

<sup>7</sup> Nesta tese, optou-se pela utilização do gênero gramatical masculino para termos como “professores” e “servidores” a fim de tornar a leitura mais fluida. Contudo, o uso de tais expressões não visa diferenciar ou excluir gêneros.



disso, cabe citar as redefinições das políticas do governo em nível federal, em 2016<sup>8</sup>, que geraram uma série de implicações à (re)produção da existência dos trabalhadores brasileiros. Ademais, na análise de sentidos dos discursos da Direção Central do CPERS/SINDICATO, em contraponto aos discursos dos sujeitos<sup>9</sup> vinculados ao aparato estatal, reitera-se esse ponto de vista. Obviamente, esse processo de investigação não se finaliza e, quiçá, possibilitará novas perspectivas de análise sobre as políticas dos governos e os impactos nas condições de trabalho pedagógico dos professores com base, entre outros aspectos, no movimento sindical desses trabalhadores<sup>10</sup>.

Importante destacar, desde já, que se entende trabalho pedagógico “[...] como modalidade específica de trabalho” (FERREIRA, 2017, p. 22) dos professores, em que esses sujeitos, profissionais da Educação, produzem a aula e, por conseguinte, produzem conhecimento na relação com os estudantes (FERREIRA, 2017). Tal concepção, apresentada na obra “Trabalho pedagógico na escola: sujeitos, tempo e conhecimento” (FERREIRA, 2017) e reiterada no texto “Trabalho pedagógico na Escola: do que se fala?” (FERREIRA, 2018), coaduna-se com o conceito que Kuenzer (2005) apresenta no texto “Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho” (LOMBARDI; SAVIANI; SANFELICE, 2005). Nesse estudo, Kuenzer (2005, p. 82) definiu o trabalho dos professores sob o seguinte prisma:

O trabalho pedagógico, enquanto conjunto das práticas sociais intencionais e sistematizadas de formação humana que ocorrem nas relações produtivas e sociais, embora expresse, em parte, a concepção de trabalho em geral – porquanto se constitui em uma das formas de construção material da existência através da reprodução do conhecimento – não deixa de se constituir, no capitalismo, em uma das suas formas de expressão.

O trabalho dos professores tem suas peculiaridades, principalmente porque demanda o estabelecimento de relação entre os sujeitos – professores e estudantes –, caracterizando-se como uma ação intencional profundamente humana e subjetiva (FERREIRA, 2017). O elemento-chave desse elo é o conhecimento, sendo este entendido com base na concepção histórico-social de (re)produção da existência, segundo fundamento ontológico de Newton Duarte, na obra “Sociedade do

---

<sup>8</sup> Impedimento, *impeachment* e fim do governo de Dilma Rousseff. Tal assunto é discutido nesta seção introdutória e retomado no capítulo sexto.

<sup>9</sup> Governo do Estado e Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE-RS).

<sup>10</sup> O presente estudo trata dessa temática.

conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação” (DUARTE, 2008). Por ora, cabe salientar que o quarto capítulo discute a categoria trabalho pedagógico e articula a perspectiva de conhecimento sob esse viés, o qual Saviani (2007) aborda no texto “Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos”. Portanto, no que tange especificamente à categoria trabalho pedagógico, o fundamento consistirá centralmente nos aportes teóricos de Ferreira (2015, 2018) e Kuenzer (2005). E no que concerne à natureza deste trabalho, o conhecimento, far-se-á referência ao entendimento de Duarte (2008) e Saviani (2007).

O trabalho pedagógico desenvolvido na rede pública estadual do Rio Grande do Sul, em sala de aula e em coordenação pedagógica, processou-se tangenciado por adversidades, satisfações, expectativas e frustrações; enfim, uma mescla de percepções e sentimentos. Atualmente, distante desse espaço e tempo<sup>11</sup> (FERREIRA, 2017) de trabalho, constato a complexidade dos desafios à gestão do pedagógico<sup>12</sup> na escola (FERREIRA, 2017). Ao contemplar essa categoria, proponho pensar sobre a instituição escolar como um todo, a partir da concepção de educação como uma ação humana, historicamente determinada pelas relações sociais capitalistas (CURY, 1986). Por isso, a apreensão do caráter contraditório dessa relação humana enseja frisar a obra intitulada “Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo”, da autoria de Cury (1986).

A categoria de análise contradição embasou esse referencial teórico, mas o autor também problematizou o “fenômeno educativo” sob os pilares de outras categorias implicadas entre si: totalidade, reprodução, mediação e hegemonia (CURY,

---

<sup>11</sup> A escola é o lugar de referência do trabalho dos professores. Neste estudo, a concepção de tempo é abordada a partir da elaboração sócio-histórica, sendo assim entendido: “O tempo é uma criação dos seres humanos como oportunidade para conhecer e dominar o mundo, a si próprio e sua produção, além de permitir a regulação da vida, o controle das ações e dos corpos” (FERREIRA, 2017, p. 61). No contexto das relações sociais capitalistas, a noção de tempo vinculou-se à produção, de forma que o controle do tempo contribuiu para a regulação do trabalho (FERREIRA, 2017). Assim, a referência ao espaço e ao tempo nas abordagens sobre o trabalho dos professores, centralmente na escola, pontua a singularidade desse trabalho. Nesse sentido, a escolha por essa denominação se fundamenta no entendimento da autora de que “A relação que esses profissionais estabelecem com o tempo, embora regulada pelos instituídos da escola e do sistema educacional, é fundamental se o objetivo for realizar o trabalho, ou seja, produzir conhecimento, pois esta é uma produção interdependente do tempo: conhecer é praticar o tempo de conhecer, a isso se chama produção, entendida como elaboração, apropriação individual de algo que não se sabia” (FERREIRA, 2017, p. 73). Portanto, ao longo da tese, tratar-se-á da escola como espaço e tempo do trabalho dos professores.

<sup>12</sup> Categoria de conteúdo que diz respeito à gestão da escola e da educação (FERREIRA, 2017). Para a autora, “A gestão do pedagógico é mais do que o planejamento, a elaboração do projeto institucional” (FERREIRA, 2017, p. 111), ou seja, abarca o todo da escola, segundo suas especificidades no contexto sócio-histórico capitalista. Essa categoria compõe o quarto capítulo, mas embasa a escrita da tese desde a introdução. Assim, ao longo da tese, far-se-á referência a essa categoria com base em Ferreira (2017).

1986). A ênfase à categoria contradição anunciada no título e argumentada na introdução da referida obra foi justificada pela necessidade de revisão do sentido transformador da educação a partir da apreciação das principais teorias do século XX. De modo geral, Cury (1986) citou as teorias determinista, individualista, da violência simbólica e dos aparelhos ideológicos de Estado, destacando os limites postos à educação em decorrência da falta de rigor sob o crivo da categoria contradição. Sobre esse mote, entre os seus argumentos, saliento o seguinte aspecto:

A crítica dessas concepções trouxe à luz não só os mecanismos usados pelas classes dominantes a fim de manterem um estado de coisas, mas também a necessidade de desenvolver categorias que dessem conta do fenômeno educativo no seio de relações contraditórias (CURY, 1986, p. 13).

Ao enfatizar o caráter contraditório e antagônico da sociedade capitalista como critério de análise do “fenômeno educativo”, Cury (1986) explicitou a concepção desta ação humana nesse contexto sócio-histórico em que o capital<sup>13</sup> se constituiu e se mantém como núcleo central do modo de produção da existência. Dessa maneira, tudo o que concerne à vida em sociedade em suas diferentes instâncias se movimenta a partir das determinações dessa relação social em que “[...] a produção do capital prevalece e domina qualquer outro tipo de produção. O capital não pode ser entendido separadamente das relações capitalistas de produção” (BOTTOMORE, 2013). Por isso, cabe destacar o entendimento acerca da educação e sua especificidade nessa realidade. Para tanto, retomo a premissa de Cury (1986, p. 13) sobre essa categoria, assim expressa: “A educação é, então, uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social. Essa relação exige que se considere como historicamente determinada por um modo de produção dominante, em nosso caso, o capitalista”. Dessa forma, a produção do trabalho pedagógico dos professores, historicamente, cumpre determinadas finalidades em prol das demandas do capital, tais como Kuenzer (2005) especificou em seu estudo, a exemplo da questão do “disciplinamento” dos sujeitos em consonância ao projeto dominante do capital:

---

<sup>13</sup> Segundo o “Dicionário do pensamento marxista”, a categoria “capital” “[...] é complexa, que não é passível de uma definição simples, e a maior parte dos escritos de Marx foi dedicada à exploração de suas múltiplas expressões” (BOTTOMORE, 2013). Após a explicitação dos pormenores dessa relação social, cuja referência foi elaborada a partir da obra marxiana “O capital” (MARX, 2013), os autores apresentaram a conclusão: “Em resumo, o capital é uma relação social coercitiva que aparece como coisa, seja essa coisa mercadoria ou dinheiro, e, na sua forma dinheiro, compreende a mais-valia não paga acumulada do passado e apropriada pela classe capitalista no presente. É, assim, a relação dominante na sociedade capitalista” (BOTTOMORE, 2013).

[...] pode-se afirmar que a finalidade do trabalho pedagógico, articulado ao processo de trabalho capitalista, é o disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo. Este disciplinamento [...] configura-se como uma transformação intelectual, cultural, política e ética, uma vez que tem por objetivo o desenvolvimento de uma concepção de mundo tão consensual quanto seja possível, tendo em vista as necessidades de valorização do capital (KUENZER, 2005, p. 82).

Entre os meios para a consolidação do consenso de concepções de mundo da classe dominante no âmbito educacional, destaco as políticas dos governos no aparato de Estado, das quais emergem as políticas educacionais, que adentram nos espaços e tempos escolares mediante a gestão do pedagógico. Os desdobramentos desse processo, desde a elaboração até a implementação de políticas educacionais nesses contextos, perpassam pelo entendimento dessa categoria e das demais (Estado e política).

Na sociedade capitalista, o Estado constituiu-se núcleo do poder político, do qual emanam as políticas em suas diferentes instâncias, como, por exemplo, as políticas públicas, em especial as relativas à educação em seus distintos níveis e em suas distintas modalidades. A inter-relação entre política, Estado e políticas educacionais interpela sobre a especificidade dessas categorias de conteúdo explicitadas na obra “Política educacional” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). Saliento que, no decorrer deste estudo, nos capítulos sexto, sétimo e oitavo constam outras obras e também artigos que fundamentam as discussões acerca desses aspectos.

À luz da concepção de Marx<sup>14</sup> sobre o Estado, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) colocaram em relevo a relação entre essa forma de organização política e a sociedade. A especificidade e a importância do Estado no contexto da sociedade capitalista demandam o entendimento do processo sócio-histórico de formação do modo de produção capitalista, das características centrais das relações de (re)produção da existência, das mudanças produzidas pelo desenvolvimento das

---

<sup>14</sup> As autoras citaram a obra “O capital” (MARX, 2013) como referência à análise da correlação entre Estado e sociedade. Embasadas nesse aporte teórico, argumentaram: “Em *O capital*, Marx afirma o Estado como ‘violência concentrada e organizada da sociedade’, evidenciando a relação entre sociedade civil (conjunto das relações econômicas) e Estado (sociedade política)” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 8, grifo das autoras). Na discussão dos capítulos elencados, constam aportes teóricos que analisam a vinculação da violência ao Estado, característica considerada não exclusiva do aparato estatal. Sobre esse mote, a obra “Estado e forma política” (MASCARO, 2013) explicita e fundamenta este estudo no que concerne à apreensão das especificidades dessa organização política da sociedade capitalista.

forças produtivas, entre outras questões discutidas nos capítulos supracitados. Assim, nessa abordagem, destaque, sucintamente, parte de aspectos relacionados às políticas educacionais.

Inserida no conjunto das políticas públicas<sup>15</sup>, a educação também expressa a correlação de forças na disputa por projetos de sociedade. Essas políticas consistem em uma estratégia do Estado para intervir na “[...] organização e na administração da *res publica* e contribuem para assegurar e ampliar os mecanismos de cooptação e controle social” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 8, grifo das autoras). Tais mecanismos evidenciam as características singulares do Estado capitalista e indicam os aspectos inerentes às políticas públicas no contexto dessa sociedade. O entendimento das finalidades dos governos no poder político do aparato estatal quanto à elaboração e à implementação das políticas públicas abrange certos elementos-chave mencionados no excerto a seguir:

Compreender o sentido de uma política pública reclamaria transcender sua esfera específica e entender o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do momento histórico em questão. [...] Temos a convicção de que as políticas educacionais, mesmo sob semblante muitas vezes humanitário e benfeitor, expressam sempre as contradições supra-referidas. Não por mera casualidade (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 9).

Na menção às políticas educacionais, não há dúvida a respeito das determinações do capital que se sobrepõem às perspectivas de uma educação formal fundamentada na concepção humanizadora, isto é, de uma educação que considere e se pautar na emancipação humana (KUENZER, 2005)<sup>16</sup>. Como o quarto capítulo

---

<sup>15</sup> Na sociedade capitalista contemporânea, em específico no contexto brasileiro, as políticas públicas emanam do Estado. O conceito de “políticas públicas” abrange a categoria “Estado”, o qual “[...] não apenas representa um locus de poder ou um agente de governança de políticas públicas” (SOUZA; GOUVEIA; TAVARES, 2016, p. 34). As políticas públicas emanadas do Estado, de cunho social, contemplam: “[...] saúde, educação, cultura, previdência, seguridade, informação, habitação, defesa do consumidor [...]”. Além disso, “[...] não são estáticas ou fruto de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais expressando, em grande medida, a capacidade administrativa e gerencial para implementar decisões de governo” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 8-9).

<sup>16</sup> Tal concepção se baseia no conceito de “princípio educativo” de Gramsci e na crítica sobre a apropriação das “categorias clássicas da pedagogia”, presentes em discursos da “pedagogia toyotista”, entre as quais se destacam: “[...] formação do homem em todas as suas dimensões de integralidade com vistas à politecnia, a superação da fragmentação do trabalho em geral, e em decorrência, do trabalho pedagógico, o resgate da cisão entre teoria e prática, a transdisciplinaridade, e assim por diante” (LOMBARDI; SAVIANI; SANFELICE, 2005, p. 78). Também compreendo que a concepção de educação formal como processo de emancipação humana, materializada no trabalho pedagógico dos professores, abrange, centralmente, o fundamento ontológico do conhecimento (DUARTE, 2008; SAVIANI, 2007). Dito isso, enfatizo o argumento de Ferreira (2018, p. 604), que assenta o entendimento

aborda essa temática vinculada ao trabalho pedagógico dos professores, por ora, contemplo, ainda que brevemente em razão dos limites deste escopo, o esclarecimento sobre o conceito de políticas educacionais. Para tanto, faço referência ao ponto de vista exposto na parte introdutória da obra “Políticas educacionais: conceitos e debates” (SOUZA; GOUVEIA; TAVARES, 2016), em que Gouveia assinalou que “O conceito de políticas educacionais é polissêmico [...]. Nesse caso, uma singularidade que se impõe ao conceito é seu uso no plural, já que não se trata de uma política, mas de diferentes e diversas políticas na área”. A justificativa de abrangência do conceito de políticas educacionais também diz respeito às características do sistema educacional brasileiro, considerado “[...] historicamente descentralizado, essa pluralidade tem ainda uma expressão que é de colaboração (e muitas vezes concorrência) de políticas no mesmo território” (SOUZA; GOUVEIA; TAVARES, 2016).

Cabe ressaltar que as disputas no âmbito das decisões das políticas educacionais abarcam a essência da política na totalidade<sup>17</sup> capitalista. Imanente às relações sociais de (re)produção da existência assentadas no capital, a política e suas variadas derivações expressam as disputas, as tensões, os confrontos, as pressões e a correlação de forças (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007) produzidas nestas sociedades. Com efeito,

*Além de podermos, portanto, advogar que a análise é sempre de múltiplas políticas, a própria ideia de política é nesse caso polissêmica: ela pode referir-se à ação do Estado na organização da oferta de educação, mas também a ausência da ação do Estado pode conformar uma política de preterição de alguns grupos sociais. Assim, talvez seja mais prudente pensar política como espaço de relações de poder e compreender que a dinâmica dessas relações é que confere sentido ao que entendemos em cada momento histórico como direito à educação, dever do Estado na oferta de educação e possibilidades de permanência das crianças, jovens e adultos no sistema escolar (SOUZA; GOUVEIA; TAVARES, 2016, grifo nosso).*

A materialidade dos preceitos teóricos que embasam e normatizam as políticas educacionais transcorre mediante o trabalho pedagógico dos professores em suas

---

dessa perspectiva de educação: “Ao conhecer, o ser humano acaba por relacionar o real e o conhecido e, ao transformar seu modo de entender o mundo, também se transforma”.

<sup>17</sup> Essa categoria possibilita entender a realidade em sua essência, ou seja, o processo de produção de determinado fenômeno (CURY, 1986). Entre as concepções do autor, ressalto a seguinte: “A totalidade não é um todo já feito, determinado e determinante das partes, não é uma harmonia simples pois não existe uma totalidade acabada, mas um processo de totalização a partir das relações de produção e de suas contradições” (CURY, 1986, p. 35). No terceiro capítulo, são apresentados outros elementos dessa categoria, que, no decurso dos demais capítulos, compõem a produção das análises.



distintas e imbricadas instâncias, tais como a sala de aula e os setores da gestão escolar, com destaque à coordenação pedagógica. Com isso, cabe à gestão escolar o processo de introdução e desenvolvimento de políticas educacionais, fator determinante para as redefinições na gestão do pedagógico. A perspectiva teórica dessa categoria de conteúdo potencializou a concepção de trabalho dos professores, reconhecidos “[...] como sujeitos de seu trabalho, trabalhadores responsáveis, em primeira instância, pelo trabalho pedagógico” (FERREIRA, 2017, p. 28). Ademais, redimensionou a importância do projeto pedagógico individual e institucional, pela centralidade do pedagógico – sobretudo no espaço e tempo da sala de aula –, na relação entre os professores, os estudantes e o conhecimento. Por isso, na escola, a gestão do pedagógico

Inclui todas as ações pedagógicas, as crenças, os estudos, os planejamentos, enfim, todas as ações que resultam na atividade central da escola: a aula e, do mesmo modo, na atividade básica da professora e do professor: a produção do conhecimento sua e a dos estudantes (FERREIRA, 2017, p. 111).

De maneira geral, essas perspectivas da gestão do pedagógico sutilmente foram e/ou são manifestadas em discursos<sup>18</sup> sobre a educação e o trabalho dos professores na escola, principalmente no que tange à gestão democrática<sup>19</sup> dessa relação no âmbito dos sistemas e das instituições de ensino. No entanto, em grande medida, a materialidade de discursos referentes ao trabalho pedagógico dos professores não se efetivou, especialmente nas questões vinculadas às condições de trabalho desses profissionais. O tema da precarização do trabalho dos professores, no quesito das condições de trabalho em escolas públicas brasileiras, compôs a análise do artigo intitulado “A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização” (OLIVEIRA, 2004), em que os aspectos salariais e profissionais ganharam destaque no levantamento acerca de movimentos dos professores. Em

---

<sup>18</sup> “Tratam-se de enunciados organizados e expressos pelos sujeitos, mediante uma intencionalidade, um objetivo em relação aos interlocutor(es), preestabelecidos e teleologicamente elaborado, porque antecipam reações, compreensões, interações a serem alcançadas por meio da organização expressiva da linguagem” (FERREIRA, 2020, p. 4).

<sup>19</sup> O artigo 3.º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), também conhecida como Lei n.º 9.394/1996, estabeleceu os princípios do ensino, sendo o inciso VIII referente à gestão democrática, assim expressa: “[...] gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). Já o artigo 14º dessa Lei especificou a incumbência dos sistemas de ensino à materialidade desse princípio: “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola [...]” (BRASIL, 1996).

suas conclusões, a autora assinalou que a defesa de direitos trabalhistas e de melhorias salariais

[...] ainda são as mais contundentes nas lutas e manifestações dos trabalhadores docentes. Isso se explica provavelmente pelo quadro de precarização das condições de trabalho e de remuneração a que esses profissionais se viram submetidos nos últimos anos (OLIVEIRA, 2004, p. 1141).

A precarização das relações de emprego foi apontada pela autora como uma das características do trabalho em geral, sendo importante ressaltar que, no âmbito dos professores, certas medidas implementadas pelos governos no aparato estatal resultaram em situação análoga. Ao fim e ao cabo, os desdobramentos das políticas dos governos na esfera da Educação Básica da rede pública geraram perdas substanciais aos professores. Oliveira (2004) identificou o processo de precarização das relações de emprego, processo esse que analiso sob o ponto de vista das condições de trabalho pedagógico dos professores a partir das políticas dos governos, cujo eixo se direcionou às reformas do Estado.

O aumento dos contratos temporários nas redes públicas de ensino, chegando em alguns estados, a número correspondente ao de trabalhadores efetivos, o arrocho salarial, o respeito a um piso salarial nacional, a inadequação ou mesmo ausência, em alguns casos, de planos de cargos e salários, a perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriunda dos processos de reforma do Aparelho de Estado têm tornado cada vez mais agudo o quadro de instabilidade e precariedade do emprego no magistério público (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Assim, as consequências das políticas dos governos, evidentemente, comprometeram o processo de produção do trabalho pedagógico dos professores segundo concepção de educação fundamentada em preceitos de emancipação humana (KUENZER, 2005). Ademais, de modo geral, a perspectiva de autonomia na gestão do pedagógico subsume-se em reformas curriculares, em normativas e em políticas educacionais implementadas pelos sistemas de ensino de acordo com os eixos das políticas dos governos no aparato de Estado, com ênfase às reformas nesse núcleo político da sociedade capitalista. No Rio Grande do Sul, os governos introduziram políticas educacionais centradas em alterações curriculares, e, com isso, a gestão do pedagógico da escola da rede pública estadual precisou se adequar, apesar de posicionamentos contrários e críticas à maneira como esses processos ocorreram de “cima para baixo”. Assim, gradualmente, as possibilidades de articulação entre os professores para a produção do projeto pedagógico individual e

coletivo (FERREIRA, 2017) foram reduzidas pelo fato de, entre outros aspectos, preponderarem decisões encaminhadas pelos órgãos responsáveis do sistema de ensino.

As interrupções de programas, projetos e parte das políticas educacionais também afetaram a gestão do pedagógico de escolas dessa rede. Entre as características da política desse ente da federação, destaca-se a troca de governos a cada pleito eleitoral, o que não implica, necessariamente, rupturas de maiores impactos nas políticas educacionais, com destaque às condições de trabalho dos professores. As aproximações entre os diferentes governos, de 1995 a 2018, centraram-se nos eixos das políticas no aparato estatal de reformas em nome da modernização e evidenciaram a continuidade dos processos de deterioração das condições de trabalho pedagógico dos professores. Os discursos da Direção Central do CPERS/SINDICATO, publicados no jornal Sineta, no decorrer de 2015 a 2018, indicaram esse movimento de continuidade, interpretado à luz das contradições nas relações sociais capitalistas.

Nesse cenário, esta pesquisa, realizada no decurso dos anos de 2020 e 2021, processou-se sob o fundamento teórico-metodológico da Análise dos Movimentos de Sentidos (AMS) (explicitada no terceiro capítulo) e apontou os limites à produção do trabalho pedagógico dos professores entre 2015 e 2018 em decorrência das políticas do governo de José Ivo Sartori. Basicamente, as políticas desse governo primaram pela reforma do Estado, cujos discursos produziram consenso em nome da “modernização” do Estado, deteriorando, contudo, as condições de trabalho pedagógico dos professores dessa rede de ensino. Mediante a análise dos discursos dos sujeitos vinculados ao aparato de Estado – Poder Executivo e Tribunal de Contas – e da entidade de representação dos trabalhadores em Educação do Rio Grande do Sul, CPERS/SINDICATO, noto que as políticas educacionais foram impactadas pelas medidas de redução dos investimentos sob a justificativa de déficit financeiro nas contas públicas. As demandas dos professores permaneceram em pautas reivindicatórias, de modo que o parcelamento e o congelamento dos salários desses profissionais preponderaram nos discursos dos sujeitos dessa entidade, constituindo como documentos de referência à pesquisa nas publicações do jornal Sineta.

O governo Sartori considerou prioridade a reforma do Estado como alternativa à modernização do aparato estatal; e estratégia semelhante ocorreu em governos anteriores, também alicerçada na questão financeira das contas públicas. A

necessidade de compreensão dos fatores determinantes à reforma do Estado, em razão dos impactos nas condições de trabalho dos professores da rede pública estadual, desencadeou a retomada das políticas dos governos precedentes, de 1995 a 2014, cujo marco inicial foi a reforma do Estado em nível federal. O capítulo sexto discute essa temática.

Ao realizar a retrospectiva histórica das políticas dos governos em períodos pregressos ao período focado na pesquisa, percebo o quão importante foi a vinculação à Universidade, inicialmente em grupos de estudos e após na pós-graduação, em especializações voltadas à gestão do pedagógico na escola. Considero fundamental o processo de investigação nesse contexto acadêmico pela possibilidade de acesso a referenciais teóricos diversos sobre temas educacionais produzidos a partir de pesquisas. A inserção nesse contexto atendeu aos interesses e às necessidades de ordem pessoal, haja vista que a formação inicial na graduação, na licenciatura em História, eu havia concluído na década de 1990, conforme menciono a seguir. O trabalho pedagógico em coordenação pedagógica em escolas da rede pública estadual demandou o processo de estudo em nível da pós-graduação. Dito isso, retomo a historicidade da relação estabelecida na academia concomitantemente ao trabalho pedagógico em escolas, tanto em sala de aula quanto em coordenação pedagógica.

O início do estudo na pós-graduação da UFSM remete ao ano de 2004, por meio da participação colaborativa em grupo de formação continuada sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA), coordenado pela professora Mariglei Severo Maraschin<sup>20</sup>. De 2004 até 2005, a participação nesse coletivo demarcou a vinculação em grupos e estudos na UFSM e, desde então, continuou de forma concomitante ao trabalho pedagógico em coordenação pedagógica na rede pública estadual e em sala de aula na rede privada de ensino, nos anos finais do Ensino Fundamental, no componente curricular de História.

No decurso dos anos de 2008 a 2010, a vinculação à pós-graduação prosseguiu mediante o ingresso na especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) (2008 a 2010). E, desse processo, além da produção do trabalho de conclusão da especialização, resultou o artigo “Políticas educacionais de Educação

---

<sup>20</sup> Doutora e mestra em Educação, pedagoga e professora do Colégio Técnico Industrial de Santa Maria (CTISM) e do PPGE da UFSM.

Profissional e o currículo do PROEJA”, sob a orientação da professora Simone Valdete dos Santos<sup>21</sup>. Esse artigo foi publicado no VI Cadernos PROEJA: Especialização – Rio Grande do Sul (MARÇAL; MARASCHIN, 2010). A especialização em PROEJA transcorreu no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, *campus* Júlio de Castilhos, Rio Grande do Sul, em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por intermédio da Faculdade de Educação (MARÇAL; MARASCHI, 2010).

Na época, parte das professoras da coordenação pedagógica e da equipe diretiva e parte dos professores dos cursos técnicos e do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Prof.<sup>a</sup> Maria Rocha<sup>22</sup> lançaram a proposta de abertura de cursos nas modalidades Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica (diurno) e EJA (noturno)<sup>23</sup>. Em pesquisa de opinião realizada pela coordenadora pedagógica dos cursos técnicos junto aos estudantes da Escola, estes demonstraram interesse no prosseguimento dos estudos na modalidade de cursos técnicos, preferencialmente no turno noturno em virtude de seus empregos durante o dia. Diante das expectativas de estudantes e professores da Escola pela ampliação da oferta de modalidades de educação em nível médio e pós-médio, esses profissionais da Educação ingressaram na especialização em PROEJA no *campus* de Júlio de Castilhos.

No entanto, após a conclusão da especialização, somente foi autorizada a abertura do curso de Informática integrado ao Ensino Médio. Posteriormente, em 2014, assumi a coordenação pedagógica desse curso e do Ensino Médio noturno. O vínculo empregatício de 40 horas semanais em escolas da rede pública estadual foi conciliado com o emprego em escola da rede privada (como mencionei anteriormente). Em parte desse período, precisamente de 2011 a 2013, realizei o mestrado pelo PPGE da UFSM, na Linha de Pesquisa 1 (LP1), intitulada na época como “Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional”<sup>24</sup>. Desse processo,

---

<sup>21</sup> Doutora em Educação pela UFRGS e professora da Faculdade de Educação da UFRGS.

<sup>22</sup> Localizada na cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, sob a coordenação da 8ª Coordenadoria Regional de Educação de Santa Maria (8ª CRE).

<sup>23</sup> No artigo “Possibilidades do Ensino Técnico como resgate do sentido do aprender”, elaborado a partir do trabalho de conclusão da especialização em PROEJA, Fialho e Dornelles (2010) apresentaram a análise da produção dos dados do estudo realizado na Escola Estadual de Ensino Médio Prof.<sup>a</sup> Maria Rocha.

<sup>24</sup> Atualmente, a LP 1 do PPGE é denominada “Docência, saberes e desenvolvimento profissional”.

resultou a dissertação “A formação permanente no tempo-espaço da escola: ‘olhares’ de gestoras coordenadoras pedagógicas<sup>25</sup>”.

As perspectivas de articulação da formação de professores nos espaços e tempos da escola teve relevância significativa no período em que mantive os vínculos empregatícios na rede estadual de ensino e na rede municipal de Ijuí, Região Noroeste do Rio Grande do Sul. A razão disso se justifica pelo trabalho em coordenação pedagógica na rede estadual, de 2003 a 2020, em níveis de ensino distintos, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, na EJA – anos iniciais e finais – e nos cursos técnicos. Já em relação à rede municipal, atuei na gestão educacional da Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Ijuí, no período de 1987 a 1991. A escolha por essa temática de estudo emergiu do entendimento da necessidade de a escola pública ser pensada a partir dos sujeitos que nela trabalham e estudam, ou seja, dos sujeitos que dedicam parte de seus tempos de trabalho e de vida à educação.

Historicamente, a inserção da formação de professores no conjunto das políticas educacionais surgiu em virtude da universalização do Ensino Fundamental, da criação de entidades representativas de professores que, posteriormente, com a Constituição Federal de 1988, tornaram-se sindicatos e dos diferentes movimentos organizados e desenvolvidos por professores da Educação Básica e do Ensino Superior. Todavia, desde o início do século XX, precisamente a partir de 1920, a defesa da escola pública congregou profissionais liberais na criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), com base na qual se organizaram as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs). A historicidade desses movimentos da educação pública brasileira foi retomada e esclarecida na obra organizada por Gouveia e Ferraz (2012), de título “Educação e conflito: luta sindical docente e novos desafios”. Desde já, cumpre salientar que o quinto capítulo desta tese discorre sobre o movimento sindical dos professores da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, a partir da historicidade do CPERS/SINDICATO. Porém, cabe frisar que a formação do CPERS/SINDICATO ocorreu em 21 de abril de 1945, com a denominação Centro dos Professores Primários Estaduais (CPPE).

Em relação a esses elementos-chave, Gouveia e Ferraz (2012, p. 17) afirmaram que o sindicalismo em geral constitui “[...] um fenômeno social moderno

---

<sup>25</sup> Tal dissertação foi orientada por Celso Ilgo Henz (do PPGE da UFSM).

[...]”. A correlação entre o sindicalismo dos professores e a formação desses profissionais pode ser pensada e compreendida pela universalização do acesso à etapa inicial da Educação Básica, determinada em política pública educacional na década de 1960. A partir de então, gradualmente, as políticas educacionais ampliaram o acesso compulsório à educação, e, conseqüentemente, a formação de professores tornou-se questão pública sob a alçada dos sistemas de ensino.

Apenas em 1961, a Lei nº 4.024/61 estabeleceu a obrigatoriedade de 4 anos de Ensino Fundamental e, posteriormente, em 1971, a Lei nº 5.692/71 fixou esta obrigatoriedade para 8 anos. Portanto, somente após o início dos anos de 1960 – e mais intensamente após os anos de 1970 –, o país se formulou a promessa política da universalização do ensino. O primeiro reflexo desta promessa foi a necessidade da formação e contratação de um número cada vez mais significativo de professores. Professores que, em essência, o país não dispunha (GOUVEIA; FERRAZ, 2012, p. 26).

Contudo, a expansão da escolaridade da população brasileira, imbricada à formação de professores, transcorreu permeada por controvérsias e disputas inerentes às relações sociais capitalistas. Nesses contextos, “[...] as contradições se revelam no papel motor da luta de classes na transformação social. É através deste jogo pugnativo que a sociedade avança” (CURY, 1986, p. 33). Tais aspectos concernentes ao processo de implementação e materialidade dessas políticas educacionais se tornaram latentes à medida que as condições de trabalho desses profissionais não foram consideradas prioritárias nas políticas dos governos. O reconhecimento profissional dos professores distingue-se do de outros profissionais cujas exigências de “formação intelectual formal” (GOUVEIA; FERRAZ, 2012) são semelhantes.

Assim, quando se compara as remunerações de professores com engenheiros, advogados, médicos ou outros profissionais de nível superior, vêm a público, o não reconhecimento social e amplo, que não pode ser superado pelo simples reconhecimento comunitário (GOUVEIA, FERRAZ, 2012, p. 31).

Salvo exceções, acréscimo às demandas salariais dos professores da Educação Básica as limitações físicas, estruturais e materiais de escolas públicas e o acréscimo de atribuições postas em reformas educacionais. Ao encontro disso, Oliveira (2004) especificou as principais características dos eixos das reformas educacionais de 1960 e de 1990, esclarecendo os impactos nas condições de trabalho pedagógico dos professores. Na comparação entre ambas as décadas, saliento as finalidades das reformas e volto a atenção ao período final do século XX. Em relação

à reforma educacional da década de 1960, o objetivo centrou-se na ampliação do acesso à escola como meio de redução das desigualdades sociais. Essa ação do governo se orientou pela formação de força de trabalho segundo os requisitos da acumulação produtiva fordista<sup>26</sup> e pelas perspectivas de desenvolvimento do país segundo o “ideário nacional-desenvolvimentista” (OLIVEIRA, 2004). Entretanto, a projeção da educação escolar para tamanha envergadura não logrou êxito. Logo,

Diante da constatação de que a educação escolar não consegue responder plenamente às necessidades de melhor distribuição de renda e, por extensão, saldar a dívida social acumulada em décadas passadas, a crença nessa mesma educação como elevador social é arrefecida (OLIVEIRA, 2004, p. 1129).

A finalidade da escola em conformidade ao projeto de crescimento econômico, definido nas políticas dos governos daquela época, significou a continuidade do discurso ideológico dominante<sup>27</sup>, tal qual prosseguiu em períodos posteriores, mediante “novas” reformas educacionais. Antes de continuar o enfoque nas reformas educacionais da década de 1990, cumpre acentuar as contradições das políticas em determinadas esferas do aparato estatal. Para isso, elenco a análise de Ricardo Antunes, apresentada na obra “O continente do labor” (ANTUNES, 2011), e atendo atenção aos aspectos econômicos gerados pelas políticas do governo no regime militar (1964 a 1985), cujo destaque foi o arrocho salarial de trabalhadores das fábricas. No transcorrer desse período, “[...] o país se estruturava pela vigência de um processo de ‘superexploração da força de trabalho’, dado pela articulação entre baixos salários, jornada prolongada e fortíssima intensidade em seus ritmos [...]” (ANTUNES,

---

<sup>26</sup> Segundo a obra “A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo” (PINTO, 2007), esse termo se originou do criador da primeira fábrica de carros, em 1896, nos Estados Unidos, na cidade de Detroit. Henry Ford modificou o sistema de organização de trabalho pela introdução da “linha de produção em série em larga escala”. Em suma, “Buscou-se estrangular ao máximo os ‘poros’ da jornada de trabalho, de modo que todas as ações realizadas pelos trabalhadores estivessem, a cada instante, *agregando valor aos produtos*. [...] no sistema fordista é a velocidade automática da linha de série (do objeto de trabalho, portanto) que impõe ao trabalhador (o sujeito do trabalho) a sua condição de disposição para o labor, estabelecendo, dentro de limites cada vez mais estreitos de tempo, a ‘melhor maneira’ de trabalhar” (PINTO, 2007, p. 45, grifo do autor). O capítulo sexto retoma esse tema.

<sup>27</sup> Em “A ideologia alemã” (MARX; ENGELS, 2009), o conceito de ideologia foi elaborado a partir da crítica às representações, às ideias e aos conceitos dos “jovens-hegelianos”, que compreendiam os fenômenos da realidade como produtos da consciência. Em contraposição, Marx e Engels (2009, p. 23-24) desconstruíram a concepção dominante com base na premissa histórica, assim posta: “São os indivíduos reais, a sua ação e as suas condições materiais de vida, tanto as que encontraram quanto as que produziram pela própria ação”. Ainda, segundo definição apresentada no “Dicionário marxista”, “[...] a ideologia oculta o caráter contraditório do padrão essencial oculto, concentrando o foco na maneira pela qual as relações econômicas aparecem superficialmente” (BOTTFORMORE, 2013).



2011, p. 120). Em resumo, nas palavras desse sociólogo, “O país vivia, então, sob os binômios ditadura e acumulação, arrocho e expansão” (ANTUNES, 2011, p. 120). Assim, não por acaso, as pretensões almejadas à educação formal mediante reformas educacionais se inviabilizaram, posto que as bases das relações sociais de (re)produção da existência se assentavam na “forma-valor” (MASCARO, 2013), como tem sido atualmente.

Como mencionado anteriormente, no segundo momento das reformas educacionais, na década de 1990, interessava a formação da força de trabalho sob a justificativa da “empregabilidade”. A “nova” correlação entre educação e trabalho emergiu das exigências “do capital no regime de acumulação flexível” (KUENZER, 2005). Nesse contexto, o “discurso pedagógico toyotista” (KUENZER, 2005) fundamentou-se na racionalidade das competências, o que modificou o processo de produção do trabalho pedagógico dos professores e da gestão do pedagógico na escola. Na análise de Kuenzer (2005), o trabalho pedagógico fragmentado e centrado no disciplinamento da organização e na gestão do trabalho objetivou a submissão do trabalhador ao capital. Em suma,

*A crescente incorporação de ciência e tecnologia aos processos produtivos e sociais, a serviço dos processos de acumulação do capital internacionalizado, configura uma aparente contradição: quanto mais se simplificam as tarefas, mais se exige conhecimento do trabalhador, e, em decorrência, a ampliação de sua escolaridade, através de processos permanentes de educação continuada (KUENZER, 2005, p. 86, grifo nosso).*

As mudanças nos processos produtivos desencadearam alterações no contexto escolar, na gestão do pedagógico em virtude da regulação das políticas educacionais, o que também ampliou as atribuições dos professores para além do trabalho pedagógico em sala de aula. Nesse sentido, Oliveira (2004) identificou os processos de desqualificação e desvalorização do trabalho do professor, contextualizados na totalidade das relações de trabalho e emprego sob os fundamentos das relações sociais capitalistas “no regime de acumulação flexível” (KUENZER, 2005). A desregulamentação do mercado de trabalho foi apontada por Oliveira (2004, p. 1139) como uma das alterações que complexificou as relações de trabalho em função dos seguintes aspectos: “A flexibilização dos contratos de trabalho e das legislações social e trabalhista, a queda nas taxas de sindicalização e o reduzido número de greves revelam o maior grau de autonomia das empresas”.

A partir da reflexão acerca do argumento da autora, é impossível não transcender no tempo, rememorando o início de minha constituição profissional, em 1985, na rede municipal de Ijuí. Recordo de maneira especial como se efetivou esse primeiro vínculo empregatício, por meio de contrato temporário. Na época, no término do regime militar, a gestão educacional e, decorrente dessa, a gestão escolar fundamentavam-se nas determinações da Lei n.º 5.692/1971, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases<sup>28</sup>. O ingresso na rede realizou-se por intermédio de meu pai (*in memoriam*), que intercedeu a meu pedido ao prefeito da cidade. O “acordo entre cavalheiros” e oponentes partidários viabilizou esse início, em meio à contrariedade do “solicitante”, pois meu pai advertiu: “Você vai pagar para trabalhar!”. Obviamente, ignorei o seu alerta, sempre preciso, enfático e pessimista em relação aos “políticos”.

A partir de contrato temporário, fui designada à escola localizada no interior do município. Em meio às adversidades daquela realidade, o trabalho pedagógico em turmas de 1ª e 2ª séries, classes unidocentes do Ensino Fundamental, foi permeado pela vontade em propiciar àquelas crianças o acesso à leitura e à escrita, às noções iniciais de Matemática, enfim, ao estudo de fenômenos que entendia fundamental para elas. Acreditava na relevância da instituição para a comunidade, principalmente em razão das condições de (re)produção da existência das famílias, a maioria formada por agricultores, proprietários de minifúndios, trabalhadores e donos de pequenas olarias. De maneira geral, a vida social daquelas famílias e de seus filhos estudantes também incluía esse espaço e tempo. E, na memória, permanecem situações vivenciadas junto aos estudantes e familiares em que a professora era reconhecida como alguém importante e até mesmo “autoridade”.

Esse início profissional demarcou a transição para a fase adulta, em que as perspectivas em relação à escola e ao trabalho pedagógico dos professores produzidas no curso de Magistério (1981–1984) foram, paulatinamente,

---

<sup>28</sup> Tal documento legal reformou o ensino de 1º e 2º graus, conforme explicitaram Shiroma, Moraes e Evangelista (2012). Entre os aspectos que considero centrais, aponto os seguintes: “A nova lei assegurava espaço para o ensino religioso e *ampliava o princípio privatizante*, garantindo amparo técnico e financeiro à iniciativa privada” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 33, grifo nosso). Além disso, “A lei privilegiou um enfoque quantitativo e não considerou aspectos elementares para afiançar a qualidade do ensino, tais como a *necessidade de rever a organização da escola e as próprias condições de efetivação real do ensino básico*. Na verdade, o regime militar diminuiu drasticamente os recursos para a educação, que alcançaram os mais baixos índices de aplicação na história recente do país, menos de 3% do orçamento da União” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 33-34, grifo nosso).

desconstruídas. A realidade da vida de parte dos estudantes com os quais convivi, as condições físicas e estruturais de escolas da rede pública municipal e a questão salarial desafiaram e demandaram a produção de outras concepções sobre o mundo. Em grande medida, essa nova etapa da existência, permeada por dúvidas e incertezas e intensamente movida pela vontade de fazer “a diferença” – hoje, entendida como “utopia” –, definiu o ingresso na graduação na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), no período de 1985 a 1990, primeiramente na licenciatura em Estudos Sociais (1985–1987) e, em seguida, em História (1988–1990).

A oportunidade de trabalhar na gestão educacional (SMED) possibilitou conhecer outras realidades das escolas desse sistema de ensino, localizadas em áreas urbana e rural do município. O trabalho pedagógico em coordenação pedagógica, que, na época, era denominado “supervisão escolar”, viabilizou a convivência com professores e estudantes daquelas localidades a partir de visitas às instituições e de reuniões pedagógicas com esses profissionais. Assim, durante o período de vinculação empregatícia na rede municipal de ensino de Ijuí, conheci parte das contradições das relações sociais capitalistas, embora, por vezes, incompreensíveis. A graduação em Ciências Humanas suscitou questionamentos acerca de aspectos ideológicos, principalmente em relação aos dogmas religiosos católicos, haja vista minha formação familiar e escolar, realizada em escola confessional católica desde as séries finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio (na época, 2º Grau). Acrescento os fundamentos da “pedagogia tecnicista de base teórica não crítica<sup>29</sup>” (SAVIANI, 2012) ao processo de constituição de minha subjetividade, imbricada à faceta profissional.

No auge de vigência da Lei n.º 5.692/1971, adentrei nos espaços e tempos da escola, e, para além da conclusão da graduação, os preceitos dessa política educacional embasaram a produção do trabalho pedagógico dos professores, porém, por vezes, transgredida individual e coletivamente. Portanto, faço parte da geração

---

<sup>29</sup> Saviani (2013) periodizou a pedagogia tecnicista de 1961 a 1969. Na obra “Escola e democracia” o autor apresentou a gênese histórica e as principais características da “pedagogia tecnicista” (SAVIANI, 2012). À guisa de compreensão, ressalto o seguinte: “A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico” (SAVIANI, 2012, p. 11).

“formada” pela “pedagogia tecnicista”, o que, segundo explicitou Arroyo (2011) na obra “Ofício de mestre: imagens e autoimagens”, significou a presença de

[...] gerações de docentes filhos e filhas da Lei 5.692/71 e da *tecnocracia*, do *autoritarismo*, da *modernização produtiva*, do *modelo científico utilitário*, e agora do pensamento único neoliberal. O entulho desses tempos ainda invade os pátios das escolas e dos cursos de formação, das grades, do ordenamento escolar, dos conteúdos e das autoimagens pessoais e profissionais (ARROYO, 2011, p. 77, grifo nosso).

Atualmente, após decorridas mais de três décadas de vínculo empregatício em rede pública de ensino, constato a continuidade de políticas dos governos e dos traços da pedagogia tecnicista na gestão do pedagógico, mesclada à “pedagogia toyotista”<sup>30</sup> (KUENZER, 2005). Os pressupostos teóricos dessa pedagogia adentraram nas instituições de ensino da Educação Básica a partir da década de 1990, em que as demandas do “processo de valorização do capital” redefiniram “os processos pedagógicos” (KUENZER, 2005). Os fatores determinantes de tais mudanças foram esclarecidos por Kuenzer (2005, p. 79) no seguinte excerto: “Isto ocorre porque a partir das relações de produção e das novas formas de organização do trabalho são concebidos e veiculados novos modos de vida, comportamentos, atitudes e valores”. Portanto, o trabalho pedagógico dos professores pautou-se pela formação de força de trabalho segundo o *modus operandi* da reestruturação produtiva.

O novo tipo de *produção racionalizada* demandava um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos métodos da produção, para cuja educação eram insuficientes os mecanismos de coerção social; seria necessário articular novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, e que fossem adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação, ou seja, pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho de tarefas (KUENZER, 2005, p. 79, grifo nosso).

Subjacente à formação de força de trabalho mediante processo de educação formal, a reestruturação produtiva demandou a adaptação do ser humano aos preceitos do capital no “regime de acumulação flexível” (KUENZER, 2005). Por isso, as redefinições do trabalho pedagógico dos professores em diferentes fases de desenvolvimento das forças produtivas à reprodução do capital demandam análise

---

<sup>30</sup> Tal pedagogia é pautada pelo “[...] desenvolvimento de competências cognitivas complexas, mas sempre com o objetivo de atender às exigências do processo de valorização do capital” (KUENZER, 2005, p. 80). Para mais detalhes, conferir a obra de Gaudêncio Frigotto, “A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista” (FRIGOTTO, 2010). Os capítulos sétimo e oitavo tratam desse modelo de gestão, bem como do taylorismo e do fordismo. Portanto, por ora, estes dois modelos não são contemplados.

para além das políticas dos governos e da implementação de políticas públicas. Todo e qualquer movimento que gera mudanças na maneira de viver em sociedade, de pensar, de trabalhar e de estudar nos espaços e tempos das escolas, ou seja, o que se concebe e se materializa na gestão do pedagógico, é determinado pelo “modo de produção da vida material”, segundo premissa marxiana (MARX, 2008). Desse modo, a educação e todas as demais instâncias da vida em sociedade, sobretudo o trabalho, são condicionadas pelo modo como o ser social (re)produz sua existência.

Os fundamentos dessa concepção foram precisamente esclarecidos por Marx (2008) no prefácio de “Contribuição à crítica da economia política”. Nessa obra, o filósofo discorreu sobre os resultados das investigações de seu objeto de estudo: a sociedade burguesa. Nesse sentido, para o autor,

*As relações de produção burguesas são a última forma antagônica do processo de produção social, antagônica não no sentido de um antagonismo individual, mas de um antagonismo que nasce das condições de existência sociais dos indivíduos; as forças produtivas que se desenvolvem no seio da sociedade burguesa criam, ao mesmo tempo, as condições materiais para resolver esse antagonismo (MARX, 2008, p. 50, grifo nosso).*

Na análise do sistema do capital neste tempo contemporâneo, apresentada na obra “Para além do capital: rumo a uma teoria da transição”, o filósofo húngaro István Mészáros (2011) assinalou que os antagonismos e as contradições inerentes das relações sociais capitalistas se aprofundaram. “O ‘cantinho do mundo’, de que Marx falou em 1858, já não é mais um *cantinho*: os sérios problemas da crescente *saturação* do sistema do capital lançaram suas sombras por toda parte” (MÉSZÁROS, 2011, p. 37, grifo do autor). Isso significa dizer que o “[...] modo de controle sociometabólico e sistema de reprodução social” (MÉSZÁROS, 2011, p. 96) do capital determina de forma incontável e totalizadora as diferentes manifestações da vida humana e da “matéria orgânica” (MARX, 2013). O desafio da humanidade frente a esse sistema de controle sobre tudo e todos consiste em entender que “[...] o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente *incorrigível*” (MÉSZÁROS, 2008, p. 27, grifo do autor).

Essa premissa apresentada pelo autor em “A educação para além do capital” (MÉSZÁROS, 2008) exige uma profunda e radical mudança na sociedade, sendo a educação institucionalizada um meio possível para isso. Nessa obra, a crítica do autor direcionou-se às reformas educacionais, já que realizam ajustes de modo que as determinações estruturais das relações sociais capitalistas se mantenham intactas. A

argumentação em relação às reformas educacionais consistiu, assim, em apontar os limites e as possibilidades da educação, a qual também potencializa a “reforma radical” necessária à ruptura da lógica do capital. Nesse sentido,

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente (MÉSZÁROS, 2008, p. 27, grifo do autor).

No Brasil, em especial, as análises críticas acerca das reformas educacionais apontaram o viés reducionista de concepção de educação formal, em que a obrigatoriedade de acesso à escola e a vinculação da escolaridade ao mercado de trabalho assumiram a centralidade e ainda preponderaram em discursos de legislações e de seus proponentes. Assim, a compreensão das peculiaridades, dos objetivos, das perspectivas e de outros aspectos relativos às reformas educacionais implantadas em diferentes períodos do “tempo histórico” (SAVIANI, 2015)<sup>31</sup> contemporâneo pressupõe apreciação dos eixos das políticas dos governos no aparato estatal.

O sociólogo chileno Jaime Osório abordou a importância do Estado no sistema mundial do capital. Sua obra de referência, “O Estado no centro da mundialização: a sociedade civil e o tema do poder” (OSÓRIO, 2014), foi e é fundamental ao entendimento desse núcleo do poder político na sociedade capitalista. Além dessa produção, reitero as reflexões de Mascaro (2013) a esse respeito. As proposições de ambos os autores embasam as discussões deste estudo e dialogam com outros aportes teóricos circunscritos às categorias de conteúdo trabalho e capital. No que concerne à categoria Estado, Osório (2014, p. 19) afirmou: “[...] é uma entidade particular e de vital importância na organização societária capitalista moderna”, que se configura “[...] como uma particular condensação da rede relações de poder, dominação, força e laços comunitários que atravessam a sociedade”. Portanto, tais características integram essa forma de organização política da sociedade capitalista,

---

<sup>31</sup> Essa denominação é apresentada na obra “História do tempo e tempo da história: estudos de historiografia e história da educação” (SAVIANI, 2015), em que o autor argumentou a escolha pela concepção de tempo em Gramsci, “de movimentos orgânicos e conjunturais”. Saviani (2015) partiu do entendimento da história do tempo nas Ciências Exatas no intuito de aproximar o significado de “tempo histórico” das Ciências Humanas e Sociais. Por fim, justificou sua escolha: “Nesse sentido, parece mais feliz a abordagem de Gramsci que expressa, já na terminologia (movimentos orgânicos e conjunturais), o empenho em captar o processo em sua unidade dinâmica e contraditória” (SAVIANI, 2015, p. 9).

motivo pelo qual o Estado é considerado “[...] um fenômeno especificamente capitalista [...], que separa política de economia, não se pode buscar suas respostas, a princípio na política, mas sim no capitalismo” (MASCARO, 2013, p. 18).

Nesse modo de produção, o capital é o principal meio de reprodução<sup>32</sup> do capitalismo e tem formas variadas, tais como em dinheiro ou crédito para a compra da força de trabalho e dos recursos, isto é, dos “materiais” para a produção (BOTTOMORE, 2013). Isso quer dizer que o conceito de “capitalismo” abrange as formas diferenciadas de procedimentos e reproduções do capital (CURY, 1986) desde sua formação, passando pela consolidação em sistema mundial (OSÓRIO, 2014), até a forma atual, “[...] uma forma incontrolável de controle sociometabólico” (MÉSZÁROS, 2011, p. 96). Historicamente, o capital teve formas distintas: comercial, industrial e financeiro. Em linhas gerais, acerca do conceito de “capitalismo” elaborado por Bottomore (2013), friso os elementos-chave da gênese histórica e do movimento de continuidade sob controle e domínio do capital. Por isso,

*Qualquer que seja a sua forma, é a propriedade privada do capital nas mãos de uma classe, a classe dos capitalistas, com a exclusão do restante da população, que constitui a característica básica do capitalismo como modo de produção (BOTTOMORE, 2013, grifo nosso).*

No movimento de continuidade de reprodução do capitalismo, a ideologia (MARX; ENGELS, 2009) da classe dominante, proprietária dos meios de produção, difundiu e propala as concepções de vida em sociedade produzidas nas relações sociais antagônicas e contraditórias, as quais estão alicerçadas na “forma-valor<sup>33</sup>” (MASCARO, 2013). Basicamente, isso implica que “Tal forma-valor só pode se dar nas sociedades capitalistas, porque somente nelas o trabalho se torna abstrato, generalizando-se como mercadoria” (MASCARO, 2013, p. 23). A reprodução, intrínseca à ampliação dos preceitos da “forma-valor” em que tudo se reduz à

---

<sup>32</sup> Cury (1986) definiu a categoria reprodução a partir do sentido da palavra na totalidade histórica do capitalismo. “Logo, o sentido da categoria reprodução se aninha na própria reprodução do modo de produção capitalista. Como uma totalidade histórica superável, o capitalismo busca a reprodução a fim de garantir, pela ampliação da produção, a acumulação” (CURY, 1986, p. 39).

<sup>33</sup> No primeiro capítulo de “A mercadoria”, Marx (2013) descreveu o processo de transformação do valor de uso em valor de troca. A partir da análise minuciosa da essência da mercadoria, indicou e esclareceu o elemento-chave da produção do valor, o trabalho humano. Dos argumentos expostos, saliento aspecto do trabalho na sociedade capitalista: “A forma de valor universal, que apresenta os produtos do trabalho como meras geleias de trabalho humano, mostra, por meio de sua própria estrutura, que ela é expressão social do mundo das mercadorias. Desse modo, ela revela que, no interior desse mundo, o caráter humano universal do trabalho constitui seu caráter especificamente social” (MARX, 2013, p. 143). Esse conceito faz parte da discussão de seções e capítulos deste estudo.

mercadoria, processa-se mediante a introdução e o desenvolvimento de mecanismos distintos em variados espaços de convívio social, como, por exemplo, na família, na igreja, no exército e na escola (CURY, 1986). No entanto, do mesmo modo que as relações sociais capitalistas se reproduzem e se expandem, “[...] também as contradições se ampliam e se aprofundam, porque as relações de classe são contraditórias” (CURY, 1986, p. 39). Por assim se caracterizarem, nas sociedades regidas pelo capital, as classes dominantes disputam o controle sobre os espaços institucionais vinculados ao aparato estatal, estando as escolas públicas entre esses espaços.

Imbuídas em prol de consenso, de conformação e de “disciplinamento” às relações de produção capitalistas e, conseqüentemente, às formas de organização do trabalho (KUENZER, 2005) segundo as demandas do capital, as classes dominantes têm logrado êxito em subsumir a educação às determinações dessa relação social. Por isso, a educação formal “ocupa papel importante” (CURY, 1986). Sob esse ponto de vista,

A educação contribui para a reprodução das relações de produção enquanto ela, mas não só ela, forma a força de trabalho e pretende disseminar um modo de pensar consentâneo com as aspirações dominantes. Isso se dá pela mediação de práticas sociais que concorrem para a divisão do trabalho, entre as quais as práticas escolares (CURY, 1986, p. 59).

Para o capital manter seu ciclo de reprodução mediante o processo de educação nos espaços e tempos da escola, destacam-se as reformas educacionais que viabilizaram e asseguraram a “internalização mistificadora” (MÉSZÁROS, 2008). A fim de consenso, foi necessária a redefinição das finalidades do trabalho pedagógico dos professores em discursos de legislações, sendo explícitas a intencionalidade do caráter regulatório (OLIVEIRA, 2004) e a ausência de mudanças substanciais – já que ocorreram, apenas, mudanças formais (MÉSZÁROS, 2008). A ruptura da manutenção e da reprodução da relação educacional a serviço do capital constituiu, essencialmente, a proposta de discussão de Mézáros (2008), que potencializou as “aspirações emancipadoras” dessa relação social.

*A priori*, essa perspectiva pode parecer um tanto utópica, mas, em consonância com os argumentos de Mézáros (2008), a educação formal, principalmente no espaço e tempo da escola pública, pode potencializar uma concepção ampla de educação. Para que a mudança de concepção de mundo de fato ocorra, o filósofo



enfatizou a necessidade de ruptura da lógica do capital dominante, “Pois através de uma mudança radical no modo de internalização agora opressivo, que sustenta a concepção dominante do mundo, o domínio do capital pode ser e será quebrado” (MÉSZÁROS, 2008, p. 53).

Entendo a possibilidade de início do processo de ruptura da “internalização” do capital como um modo de controle duradouro e permanente, mediante o trabalho pedagógico dos professores, o reconhecimento e a apreensão por parte desses sujeitos da condição de trabalhadores em educação, que pertencem, portanto, à classe<sup>34</sup> trabalhadora. O sentido de “pertença profissional” categorizado na tese de Amaral (2016)<sup>35</sup>, intitulada “Pertença profissional, trabalho e sindicalização de professores: mediações e contradições nos movimentos do capital”, demarcou a condição de trabalhador desses profissionais da educação: “Os professores, como grande parte dos trabalhadores assalariados produzem seu sobre trabalho, do qual se apropriam seus empregadores, constituir-se-iam, então, em trabalhadores” (AMARAL, 2016, p. 47).

No decurso desta retomada do processo de constituição profissional na educação, professora da Educação Básica das Redes Privada e Pública, com ênfase à rede estadual do Rio Grande do Sul, constatei o distanciamento dos professores e do movimento sindical das interpretações e análises à luz de referenciais teóricos que colocassem em relevo o sistema do capital. Até recentemente, concebia a continuidade das políticas dos governos sob o prisma de um projeto de sociedade, meramente centrado nos interesses das classes dominantes em manter seus privilégios. Ademais, acreditava seriamente em mudanças na sociedade via participação democrática, mobilização social e escolha de representantes políticos vinculados a partidos de cunho popular, cujos projetos de sociedade se fundamentassem em princípios humanizadores, tais como a justiça social, a garantia dos direitos sociais, a liberdade de manifestação do pensamento e a valorização da escola pública e dos trabalhadores em Educação. Todavia, reconhecia as implicações

---

<sup>34</sup> Marcelo Badaró Mattos, em “A classe trabalhadora: de Marx ao nosso tempo”, apresentou diferentes entendimentos do conceito de “classe” e justificou sua concepção sob o seguinte ponto de vista: “[...] a perspectiva que identifica as classes com base nas relações que homens e mulheres, vivendo em sociedade, estabelecem entre si para produzir e reproduzir-se socialmente. Essas relações criam limites e estabelecem pressões ao comportamento coletivo das classes, o que impulsiona a necessidade de entendimento de outras dimensões desses grupos sociais fundamentais, como sua consciência coletiva e sua ação política” (MATTOS, 2019, p. 10).

<sup>35</sup> Esse estudo permeia as discussões sobre o movimento sindical de professores da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, via CPERS/SINDICATO, em seu quinto capítulo.

do processo de colonização do país e dos demais “Estados-nação” (OSÓRIO, 2014) latino-americanos, entre outros aspectos.

Ao ingressar na rede pública estadual do Rio Grande do Sul, em 1989 e 1995, mediante concurso público, e no CPERS/SINDICATO, na condição de sócia<sup>36</sup> da entidade, em 1991, deparei-me com novas situações que geraram outras necessidades. Inicialmente, após a vinculação à rede pública estadual, na primeira nomeação, solicitei alteração de designação à cidade de Santa Maria, região central do Estado. Desde 1992, residindo nessa cidade, o trabalho pedagógico em escolas da rede estadual ocorreu oscilando ora à permanência no vínculo empregatício, ora à desistência. Por várias vezes, a constatação empírica de continuidade de políticas dos governos gerou essa mescla de sentimentos.

Em geral, a sensação de “mal-estar” (FERREIRA, 2017) decorria de questões salariais, de dificuldades no processo de produção do trabalho pedagógico, do excesso de burocracia e de demandas externas, principalmente da gestão educacional da rede estadual de ensino. Além desses fatores desencadeadores de “mal-estar” (FERREIRA, 2017), havia a falta de recursos didáticos diferentes daqueles minimamente necessários ao trabalho pedagógico em sala de aula e à coordenação pedagógica. As dificuldades vivenciadas por estudantes, crianças, adolescentes, jovens e adultos no cotidiano fora dos espaços e tempos das escolas pela falta de acesso às condições básicas e imprescindíveis à vida também me desafiavam.

Nesse cenário, as limitações da gestão do pedagógico advindas das sucessivas alterações nos encaminhamentos das políticas educacionais e demais aditivos legais dos governos estaduais somaram-se aos fatores desencadeadores de “mal-estar” (FERREIRA, 2017) nessa rede de ensino. Cabe ressaltar que

Não é o trabalho que gera o mal-estar, mas as condições nas quais está inserido, o emprego. E essas, mais do que problema dos professores, constituem-se questões políticas ampliadas, implicadas como a educação tem sido vista e patrocinada em âmbito de governo e de Estado (FERREIRA, 2017, p. 106).

---

<sup>36</sup> O Estatuto Social do CPERS/SINDICATO estabeleceu, em seu capítulo segundo, “dos sócios”, no artigo 3.º, o seguinte: “Poderão ser sócios do CPERS/SINDICATO os *professores, especialistas em educação e funcionários de escola e dos demais órgãos do Sistema Estadual de Ensino que sejam servidores públicos do Estado do Rio Grande do Sul*” (ESTATUTO SOCIAL, 2014, p. 1, grifo nosso). Reitero que o capítulo quinto especificamente da historicidade, da organização e do funcionamento dessa entidade.

A constatação empírica de continuidade das políticas dos governos do Estado do Rio Grande do Sul emergiu da conjuntura dos espaços e tempos da escola, precipuamente no contexto do Ensino Médio e do movimento sindical. Corroboraram significativamente para a elaboração de questionamentos referentes à continuidade das políticas dos governos e ao agravamento das condições de trabalho pedagógico na rede pública estadual os estudos e debates no Kairós. Os referenciais teóricos trabalhados nesse Grupo possibilitaram, paulatinamente, a desconstrução de concepções sobre a educação e o trabalho dos professores elaboradas ao longo de minha constituição profissional. A proposição pelo prosseguimento dos estudos acadêmicos resultou, assim, no projeto doutoral e, por conseguinte, na presente tese.

Tendo em vista tal contexto e justificativa, a seguir apresento a concepção de educação que fundamentou esta pesquisa e abordo os aspectos gerais sobre o entendimento de continuidade das políticas dos governos, com ênfase ao período de 2015 a 2018, no Estado do Rio Grande do Sul, especificamente no campo educacional da rede pública estadual. Feitas essas considerações iniciais, explico os pormenores da pesquisa em si, ou seja, das proposições que resultaram nesta tese.



## 2 O MOVIMENTO DIALÉTICO DE PRODUÇÃO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Diferentes concepções de mundo, diferentes pontos de vista sobre a vida humana e a sociedade geram diversas necessidades e pautam os interesses de produção do conhecimento. Não há neutralidade nem objetividade absoluta nesse processo (CIAVATTA, 2015, p. 21).

A epígrafe de abertura deste capítulo expressa o entendimento acerca de escolha pessoal de estudo e pesquisa de temática diretamente vinculada ao processo de constituição profissional, enquanto professora da Educação Básica, em especial de escola pública da rede estadual do Rio Grande do Sul. Construída a partir da necessidade de compreensão de situações emblemáticas vivenciadas nesse contexto, diretamente associadas às políticas do governo de 2015 a 2018, a temática de investigação surgiu a partir da inserção acadêmica. E essa possibilidade não ocorreu aleatoriamente; ao contrário, foi pensada com base em determinados critérios, sendo relevantes os aportes teóricos que, inicialmente, fornecessem os fundamentos basilares dos elementos desencadeadores dos fenômenos dessa realidade em sua totalidade. Por isso, a perspectiva dialética orientou e embasou este processo, cujos objetivos estão devidamente explicitados na sequência, assim como os aspectos referentes às especificidades da investigação da temática proposta.

### 2.1 OS FUNDAMENTOS BASILARES DESTA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Todo o começo é difícil em qualquer ciência (MARX, 2013, p. 77).

Em 25 de julho de 1867, residindo em Londres, Karl Marx expressou o ponto de vista supracitado no prefácio da primeira edição de “O capital” (MARX, 2013), obra à qual se dedicou até sua morte, em 1883 (NETTO, 2011)<sup>37</sup>. A advertência de Marx, contida em tal prefácio, alertou o leitor da dificuldade de entendimento da análise acerca “da mercadoria” e esclareceu as razões disso. Primeiramente, citou a “aparência”, “[...] porque é mais fácil estudar o corpo desenvolvido do que a célula que o compõe. Além disso, na análise das formas econômicas não podemos nos servir de

---

<sup>37</sup> Na obra, “Introdução do estudo do método de Marx”, Netto (2011) historicizou o processo de produção da teoria social de Marx. No entendimento do autor, “Para Marx, a teoria é uma modalidade peculiar de conhecimento, entre outras (como, por exemplo, a arte, o conhecimento prático da vida cotidiana, o conhecimento mágico-religioso [...]). Mas a teoria se distingue de todas essas modalidades e tem especificidades: o conhecimento teórico é o *conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo*, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador” (NETTO, 2011, p. 28, grifo do autor).

microscópio nem de reagentes químicos” (MARX, 2013, p. 78). As nuances da “mercadoria” são apreendidas em sua “essência”. Por isso, para o filósofo:

A força da abstração [*Abstraktionskraft*] deve substituir-se a ambos. Para a sociedade burguesa, porém, a forma-mercadoria do produto do trabalho, ou a forma de valor da mercadoria, constitui a forma econômica celular. Para o leigo, a análise desse objeto parece se perder em vãs sutilezas (MARX, 2013, p. 78, grifo do autor).

Essa premissa, de que a noção empírica de “mercadoria” se vincula ao mundo concreto dos objetos, permanece atual. Tal entendimento emerge de situações cotidianas da relação entre as mercadorias e a satisfação das necessidades humanas, assim como da criação de novas necessidades decorrentes da gama imensa de mercadorias. Diariamente, mercadorias são produzidas, comercializadas, descartadas e anunciadas em variados meios publicitários em prol dos padrões da sociedade de consumo. As transformações das forças produtivas – inicialmente, artesanais e, na sequência, manufatureiras, passando, por fim, da maquinaria à grande indústria e sendo afetadas pelo gradual e intenso avanço da ciência e da tecnologia – ampliaram o processo produtivo de mercadorias. Todavia, independentemente dos meios<sup>38</sup> de trabalho para a produção de mercadorias, de “valores de uso” a “valores de troca”, a “força humana de trabalho” foi e é insubstituível, assumindo, no modo de produção capitalista, a “forma-mercadoria” (MARX, 2013).

Nessa abordagem inicial em que Marx apresentou o mote de sua exposição, a “mercadoria” “aparece” desconstituída do “valor de troca”, o que significa que ainda mantém preservado o “valor de uso”. Essas categorias definem a natureza das mercadorias, que “[...] vêm ao mundo na forma de valores de uso ou corpos de mercadorias, como ferro, linho, trigo etc. Essa é sua forma natural originária” (MARX, 2013, p. 124). A dualidade das mercadorias decorre da utilidade, de valor de uso a valor de troca, ou seja, “[...] de objetos úteis e, ao mesmo tempo, suportes de valor. Por isso, elas só aparecem como mercadorias ou só possuem a forma de mercadorias na medida em que possuem esta dupla forma: a forma natural e a forma de valor” (MARX, 2013, p. 124). A transformação dos “valores de uso” em “valores de troca” e, em consequência, a preponderância destes ocorreram pela “constituição do sistema do capital”, cuja análise Ricardo Antunes (2009) expôs em “Os sentidos do trabalho:

---

<sup>38</sup> Esses meios podem ser: solo, ferramentas e máquinas (MARX, 2013).

ensaio sobre afirmação e a negação do trabalho”, obra elaborada sob os aportes teóricos de Mészáros (2011). Assim os valores de troca, denominados de “sistema de mediações de segunda ordem”, estruturaram-se a partir da constituição do “sistema de capital”. Nesse sentido,

O advento dessa *segunda ordem de mediações* corresponde a um período específico da história humana, que acabou por afetar profundamente a funcionalidade das mediações de *primeira ordem* ao introduzir elementos fetichizadores e alienantes de controle social metabólico (ANTUNES, 2009, p. 22, grifo do autor).

A consolidação do sistema de capital, em seu modo “totalizador” e de “controle sociometabólico” (MÉSZÁROS, 2011), ou do “sistema de mediações de segunda ordem” (ANTUNES, 2009) foi viabilizada por meio de determinadas condições sócio-históricas, tais como: “1) a *separação* e *alienação* entre o trabalhador e os meios de produção; 2) a *imposição* dessas condições objetivadas e alienadas sobre os trabalhadores, como um poder separado que exerce o *mando* sobre eles [...]” (ANTUNES, 2009, p. 23, grifo do autor). A vigência do “sistema de mediações de segunda ordem” e de seu modo dominante, “poderoso” e “abrangente”, depende do “[...] núcleo constitutivo formado pelo tripé capital, trabalho e Estado [...]” (ANTUNES, 2009, p. 24). Portanto, diante do exposto, entendem-se as bases de formação e de movimento contínuo do “[...] modo de controle sociometabólico e sistema de reprodução [...]”, em que o trabalho é “[...] a única *alternativa estrutural* viável para o capital [...]” (MÉSZÁROS, 2011, p. 96, grifo do autor). E é nesse contexto que se produziu esta tese; por isso, o argumento de Marx, apresentado no início desta seção, expressou o desafio em situar as políticas do governo Sartori (2015–2018) e os impactos nas condições de trabalho pedagógico dos professores da rede pública estadual do Rio Grande do Sul.

As nuances do capital subsumem na “pseudoconcreticidade” (KOSIK, 1976) do mundo da reificação, das aparências enganadoras, dos preconceitos e da práxis fetichizada. Em “Dialética do concreto”, Kosik (1976) adensou a análise acerca da “práxis utilitária” do mundo das “mercadorias” (MARX, 2013), que (re)produzem as concepções de sociedade, de ser humano, de educação, enfim, de todos os diversos aspectos concernentes à existência sob a lógica do capital. A apreensão do conceito de práxis utilitária demanda reportar aos argumentos do filósofo tcheco Karel Kosik (1976), que assim esclareceu:

A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, a de um ser que age objetiva e praticamente de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista, a consecução dos próprios fins e interesses dentro de um determinado conjunto de relações sociais (KOSIK, 1976, p. 13).

Ante os fenômenos dessa realidade, o ser social percebe e elabora, empiricamente, as ideias e concepções baseadas nas aparências, ou seja, na “pseudoconcreticidade”, conforme Kosik (1976) denominou a relação inicial entre o ser humano e a realidade produzida a partir da sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros seres humanos. A desconstrução da “práxis utilitária” processa-se pelo pensamento crítico, em que se propõe compreender a “coisa em si”, questionando-se, para isso, como é possível chegar ao entendimento da realidade (KOSIK, 1976). Esse movimento do pensamento transita da aparência à essência, o qual Kosik (1976) denominou “pensamento dialético”, que distingue entre representação e conceito “da coisa”, sendo essas qualidades da práxis humana. Portanto, “A Dialética trata da ‘coisa em si’. Porém, a ‘coisa em si’ não se manifesta imediatamente ao ser humano. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só um esforço, mas um *détour*” (KOSIK, 1976, p. 13).

Nas relações sociais capitalistas, a mercadoria constitui-se célula, unidade de todas as determinações e embrião de todas as contradições (KOSIK, 1976). O conhecimento assumiu outros contornos, perdendo seu caráter histórico. Nesse cenário, a sobrepujança de “práxis utilitária” (KOSIK, 1976) transformou o conhecimento em mercadoria, obedecendo à lógica do capital.

Nesse sentido, Duarte (2008) problematizou a concepção dominante de “sociedade do conhecimento” a partir das mudanças do capitalismo, ocorridas no final do século XX e início do século XXI. “A assim chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo” (DUARTE, 2008, p. 13). À guisa de exemplo dessa reprodução ideológica nos espaços e tempos da escola, o autor citou a “pedagogia das competências”. Articulada em âmbito mundial pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a comissão internacional dessa entidade organizou o “[...] Relatório Jacques Delors, presidente da comissão [...]” (DUARTE, 2008, p. 7). E, na sequência, os pressupostos teóricos desse Relatório, sob os pilares da “pedagogia das competências”, foram introduzidos em



documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesse movimento do sistema mundial do capital, as políticas públicas educacionais do Brasil definiram o trabalho pedagógico dos professores em conformidade às “[...] demandas do processo de valorização do capital, [que,] nesta nova forma de realização, exigem a educação de trabalhadores de novo tipo e, em decorrência, de uma nova pedagogia” (KUENZER, 2005, p. 87).

A “pedagogia das competências” (DUARTE, 2008) e/ou a “pedagogia toyotista” (KUENZER, 2005) corresponde ao que Duarte (2008) denominou “pedagogias do aprender a aprender”, é e nessa direção que se atribui o sentido de “práxis utilitária” (KOSIK, 1976) do conhecimento. Entre as conclusões de Duarte (2008) acerca da introdução das “pedagogias do aprender a aprender” nos espaços e tempos das escolas, enfatiza-se a seguinte:

Ao investigar em minha pesquisa as interfaces entre o construtivismo e outros modismos educacionais, tenho chegado ao estabelecimento de elos de ligação entre ideários pedagógicos normalmente vistos por boa parte dos educadores brasileiros como ideários pertencentes a universos distintos (DUARTE, 2008, p. 6).

A introdução dessas pedagogias ou pedagogia – visto que as finalidades de ambas são praticamente análogas –, mediante reforma educacional da década de 1990, visou à formação de força de trabalho compatível com as necessidades da chamada “sociedade do conhecimento” (DUARTE, 2008). E, para tanto, por meio da gestão do pedagógico de instituições de ensino, as políticas educacionais materializaram os fundamentos de caráter regulatório. O direcionamento dessas políticas seguiu o padrão de referência instituído na reforma estatal em 1995. Tendo isso em vista, o artigo “Políticas curriculares, Estado e regulação” (HYPOLITO, 2010) colocou em relevo as alterações introduzidas nos espaços e tempos escolares via implementação das políticas educacionais definidas pelas políticas dos governos sob os pilares da concepção de Estado regulador. No que tange às políticas educacionais de caráter regulador, o autor apontou os desdobramentos em instituições de ensino, estando a responsabilização dos professores entre os aspectos que entendo importante destacar. A introdução de sistemas de avaliação e as reformas curriculares são exemplos de mecanismos de regulação do trabalho pedagógico dos professores. “Nesse sentido, ações notadamente gerencialistas são apresentadas como soluções para todos os problemas da educação pública, articuladas, como se sabe, a partir de

pressupostos da eficiência, dos resultados, da avaliação e da competência” (HYPOLITO, 2010, p. 1339). De modo geral, o meio utilizado para a introdução, o desenvolvimento e a consolidação dessas premissas passou pela “formação” de professores no âmbito tanto interno quanto externo à escola. Esse processo, emaranhado à gestão democrática (BRASIL, 1996), viabilizou a implementação dos fundamentos das pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2008) e das “formas regulativas” (HYPOLITO, 2010) na gestão do pedagógico, configurando-se em “práxis utilitária” (KOSIK, 1976) pelo caráter normativo, prescritivo e controlador. Em suma, pode-se afirmar que as políticas educacionais, precipuamente da década de 1990, caracterizaram-se pela descentralização das responsabilidades do Estado, pela deterioração das condições de trabalho pedagógico dos professores e pelo desestímulo ao envolvimento desses profissionais para além do “saber-fazer”, isto é, para além da ação pragmática (HYPOLITO, 2010). Tal como afirmou Hypolito (2010, p. 1342),

A gestão democrática e o discurso da participação podem constituir parte do discurso oficial, com políticas de aparente incentivo à descentralização financeira e a uma autonomia, mais imaginada do que realizada. Todavia, o poder de decisão das comunidades e a interlocução com os sindicatos e docentes ficam cada vez mais comprometidos.

Aparentemente, os discursos em prol da gestão democrática da educação expressaram a importância da tomada de decisões por parte dos sujeitos envolvidos nessa relação nos espaços e tempos das escolas. A elaboração do projeto pedagógico individual e coletivo (FERREIRA, 2017) perpassa pela gestão democrática da educação. Sobre esse assunto, saliento a obra “Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva” (VEIGA, 2013)<sup>39</sup>. A gestão democrática “[...] visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo e do

---

<sup>39</sup> A denominação “projeto político-pedagógico” abrange a organização da escola como um todo, incluindo a relação com a sociedade em sua totalidade. Ao especificar o significado dos termos que compõem esse conceito, em relação à perspectiva “política” da educação escolar, Veiga (2013, p. 13) argumentou que “[...] todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável”. Ferreira (2017) fundamenta a referência a “projeto pedagógico” em Veiga (2013), esclarecendo que: “Embora seja usual a expressão ‘Projeto Político-pedagógico’, refiro-me somente a Projeto Pedagógico por acreditar que a Pedagogia, ciência da educação, é essencialmente política e toda opção é, em si, política” (FERREIRA, 2017, p. 111). Portanto, ambos os conceitos se aproximam.

produto do trabalho pelos educadores” (VEIGA, 2013, p. 18). O projeto pedagógico individual e o projeto pedagógico coletivo são imanentes à gestão democrática, figurando, portanto, como imprescindíveis para os profissionais da Educação, ou seja, para os professores. Nesse processo, o princípio da autonomia orienta, embasa e possibilita a esses sujeitos assumirem tal condição.

Por isso, o tornar-se sujeito implica necessariamente tornar-se autônomo inicialmente. Nesse caminho de refletir sobre si-mesmo e, assim, tornar-se autônomo, vai definindo o seu “ser professora, ser professor”, como diferenciação em relação a outros sujeitos, na medida em que delimita um lugar, uma diferença (FERREIRA, 2017, p. 40).

A autonomia ratifica a importância da gestão do pedagógico na escola, visto que os professores, na relação com seus pares, os estudantes e o conhecimento, assumem-se sujeitos do trabalho pedagógico. Desse modo, “A ideia de autonomia está ligada à concepção emancipadora da educação” (VEIGA, 2013, p. 24). E, entre os quesitos para a concretização dessa perspectiva, Veiga (2013) expôs a necessidade de os espaços e tempos escolares serem pensados e organizados sob a premissa da autonomia. Isso requer amplas mudanças em diferentes enfoques, os quais contemplam as políticas dos governos e, implicadas, as políticas educacionais. Em seu posicionamento, a autora enfatizou que, “Para ser autônoma, a escola não pode depender dos órgãos centrais e intermediários que definem a política da qual ela não passa de executora” (VEIGA, 2013, p. 24). Entretanto, na sequência de sua exposição, advertiu: “É preciso ficar claro que a escola é uma organização orientada por finalidades, controlada e permeada pelas questões do poder” (VEIGA, 2013, p. 25).

A apreensão do sentido contraditório da autonomia na gestão do pedagógico, inevitavelmente, “exige” considerar a educação como uma relação determinada pelo modo de produção capitalista (CURY, 1986). E, no que diz respeito à Educação Básica, primordialmente da esfera estatal, não obstante, “É somente por intermédio do Estado que ações ou decisões políticas são universalizáveis” (GOUVEIA; FERRAZ, 2012, p. 30). No contexto do Estado do capitalismo dependente (OSÓRIO, 2014), há relativa autonomia dos governos sobre decisões no núcleo central do poder político capitalista. As razões disso encontram-se na gênese histórica do sistema mundial capitalista (OSÓRIO, 2014), no qual territórios dos continentes americano, asiático e africano foram incorporados compulsoriamente.

Sobre esse mote, Ciavatta (2015) abordou a interferência internacional em assuntos internos do Brasil, a exemplo da educação. “É a dependência econômica e cultural que torna o país refém das imposições dos organismos internacionais” (CIAVATTA, 2015, p. 37). Portanto, ao delinear o processo de estudo e pesquisa em Educação, parte-se da totalidade da condição do Estado do capitalismo dependente (OSÓRIO, 2014), situando-se, nesse contexto, as reformas estatais definidas nas políticas dos governos e, decorrentes destas, as reformas em diferentes esferas do aparato estatal do Estado (OSÓRIO, 2014). No âmbito desse aparato, situam-se o trabalho e a educação, pertencentes aos direitos sociais, segundo preceito constitucional de 1988; todavia, a plenitude em sua materialidade permanece no plano do discurso legal.

A contradição entre a lógica da produção capitalista e a lógica da educação analisada por Ciavatta (2015) fundamentou o sentido teórico desta pesquisa em Educação. Em constatação inicial, embasada na empiria, as políticas dos governos brasileiros da década de 1990 se orientaram pela reforma do Estado, sendo esta justificada pela crise estatal e pela necessidade de melhoria e/ou qualidade dos serviços prestados. Alinhados às políticas reformistas do governo federal, os entes da federação, em destaque o Rio Grande do Sul, introduziram os mesmos referenciais e reconfiguraram o aparato estatal. No entanto, na sucessão de governos desse Estado, evidenciou-se a continuidade das políticas centradas em reformas sob a mesma alegação. Os resultados das consecutivas reconfigurações do Estado serão apresentados na análise dos dados desta pesquisa, mas antecipa-se que as condições de trabalho pedagógico dos professores foram agravadas, principalmente, no decurso dos anos de 2015 a 2018, período demarcado para estudo. Isso significa dizer que, na essência, permaneceram intactas as bases de sustentação e reprodução do capital, formadas pelo tripé capital, trabalho e Estado (MÉSZÁROS, 2011).

Na argumentação de Ciavatta (2015), sobressaem os enfoques relevantes que corroboraram e ampliaram a perspectiva de análise acerca de evidências que confirmaram a continuidade das políticas dos governos à luz da luta de classes (MARX; ENGELS, 2014)<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup> Na época de produção da obra “Manifesto do Partido Comunista” (MARX; ENGELS, 2014), em 1847, os autores esboçaram essa categoria de análise sob o viés do antagonismo entre classes, a burguesia e o proletariado. O caráter antagonístico da “moderna sociedade burguesa” caracterizou-se pela divisão entre o proletariado, “[...] a classe dos trabalhadores assalariados modernos, que, não tendo meios de produção próprios, são obrigados a vender sua força de trabalho para sobreviver” (MARX; ENGELS,

*O tecido social que nos permite apreender, de forma dialética, o sentido e a natureza das alterações de um determinado momento histórico são as relações, tensões, conflitos entre as mudanças conjunturais e a materialidade estrutural de uma determinada sociedade. A complexidade da apreensão do sentido e da natureza dessas mudanças se amplia quando o tecido estrutural da sociedade, em suas múltiplas dimensões, apresenta tensões e mudanças abruptas e profundas, sem, todavia, haver uma ruptura do modo de produção (CIAVATTA, 2015, p. 28-29, grifo nosso).*

Estudos e pesquisas evidenciaram a deterioração das condições de trabalho dos trabalhadores em geral, em âmbito mundial e no Brasil, cuja origem Antunes (2009) situou no “advento do sistema de segunda ordem de mediações”. Nessa lógica, o trabalho “[...] deve subsumir-se realmente ao capital [...]” (ANTUNES, 2009, p. 23). E, na totalidade desse sistema, inserem-se os professores da Educação Básica pertencentes à rede pública estadual do Rio Grande do Sul, que vivenciaram situações adversas decorrentes de políticas dos governos estaduais. Nesse sentido, destacam-se as políticas do governo Sartori (2015–2018), que implementou medidas de impacto às condições de trabalho desses profissionais, apresentando um plano de governo e uma materialidade que evidenciaram a continuidade de políticas anteriores e reiteraram a lógica do capital.

Na seção a seguir, indicam-se as características gerais das políticas dos governos implementadas após a Ditadura Militar (1964–1985) e os impactos dessas políticas nas relações de trabalho. Centrar-se-á a discussão na identificação de elementos-chave que evidenciam a continuidade das políticas dos governos em relação às condições de trabalho no contexto do Estado do capitalismo dependente (OSÓRIO, 2014). Conforme essa condição do país, foram definidas e introduzidas políticas educacionais de maneira que atendessem às necessidades do sistema do capital. E, em decorrência disso, as condições de trabalho pedagógico dos professores da Educação Básica – com ênfase, neste estudo, à rede pública estadual do Rio Grande do Sul –, tal qual as dos demais trabalhadores, complexificaram-se. Cumpre ressaltar que o exposto a seguir consiste apenas em considerações iniciais, visto que os capítulos sétimo e oitavo tratam especificamente das políticas de governo e das evidências de continuidade, bem como do movimento sindical de trabalhadores da Educação via CPERS/SINDICATO em contraponto a essas políticas no núcleo do poder político da sociedade capitalista.

---

2014, p. 39), e a burguesia, proprietária “[...] dos meios de produção e empregam trabalho assalariado” (MARX; ENGELS, 2014, p. 39). Para Marx e Engels (2014, p. 39), “A história de toda sociedade até hoje é a história de luta de classes”.

## 2.2 CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE AS POLÍTICAS DE GOVERNOS E OS PARADOXOS DO DIREITO À EDUCAÇÃO PÚBLICA SOB O CRITÉRIO DAS CONDIÇÕES DE TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES

Na década de 1980, os debates sobre a educação pública ampliaram-se por meio da articulação de professores e pesquisadores vinculados ao Ensino Superior e à Educação Básica e, também, por meio de entidades de representação, que mais tarde se tornaram sindicatos<sup>41</sup>. Além disso, os movimentos sociais inseriram a pauta educacional em suas ações. Nesse período, parte da sociedade brasileira articulou ações em contrariedade às políticas implementadas no decorrer do governo civil-militar (1964–1985), cujo projeto de desenvolvimento econômico recuou em meados da década de 1970. Também corroborou ao processo de abertura política da Ditadura Militar a introdução de medidas de caráter “liberalizante”, segundo definição de Mattos (2009), na obra “Trabalhadores e sindicatos no Brasil”. O autor citou as ações realizadas pelo governo civil-militar que reduziram o controle “pelo alto”, tais como: “[...] o fim do AI-5, em 1978, a anistia política em 1979, e a reorganização partidária” (MATTOS, 2009, p. 117).

Por outro lado, a transição da ditadura militar ao governo civil ocorreu sob pressão de parte da população brasileira, que, articulada em entidades sindicais, partidos políticos e outros movimentos, colocou em xeque as políticas dos governos do período. Esse processo iniciou na década anterior ao término do regime militar, cujos

Abalos que começaram em 1978, com as greves do ABC; desdobraram-se na criação do Partido dos Trabalhadores (PT), em 1980, e da Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1983; fizeram-se sentir mais firmes em 1984, na campanha das eleições diretas para presidente – as “Diretas Já!” – e repercutiram na participação popular no processo de Constituinte de 1988 (MATTOS, 2009, p. 118).

De certo modo, essas ações agregaram força aos movimentos de professores em prol do direito à educação para além do acesso à escola. A inserção desses profissionais em diferentes movimentos da sociedade organizada redimensionou a concepção de educação, de escola e do próprio trabalho pedagógico dos professores. A respeito da ampliação desse direito, Arroyo (2011) salientou os diferentes

---

<sup>41</sup> A Constituição Federal de 1988 garantiu a sindicalização de servidores públicos, e, com isso, das entidades de representação originaram-se os sindicatos (GOUVEIA; FERRAZ, 2012).

movimentos organizados no âmbito da sociedade civil<sup>42</sup>, precipuamente, por esses profissionais.

*Nas últimas décadas os docentes participaram nas fronteiras dos movimentos sociais, sindicais e culturais onde estavam em jogo os direitos, mas também foram alargados os conteúdos dos direitos sociais, entre eles o direito à educação. Se para uma visão reduzida o direito à educação se restringe a ter toda criança na escola e no domínio de habilidades primárias, para os movimentos sociais de que os professores participaram esse direito é mais largo, é o direito ao conhecimento, ao saber, à cultura e seus significados, à memória coletiva, à identidade, ao desenvolvimento pleno como humanos. Nessas vivências de fronteira, os professores e as professoras foram questionando a imagem tradicional de escola e de professor(a) e foram reconstruindo suas autoimagens (ARROYO, 2011, p. 53, grifo nosso).*

O redimensionamento das perspectivas da educação no contexto sócio-político de transição da ditadura militar à instituição do Estado democrático de direito (BRASIL, 1988), aparentemente, indicou a possibilidade de romper a concepção tecnicista e pragmática de apropriação do conhecimento, já que, no decurso do regime militar, as ações estatais voltaram-se à garantia da ordem sob forte pressão para a sociedade civil. Nesse cenário, conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2012, p. 28), “Um Poder Executivo hipertrofiado e repressor controlava os sindicatos, os meios de comunicação, a universidade”, de modo que, no âmbito das decisões educacionais, havia a concepção de educação voltada ao desenvolvimento econômico do país. A perspectiva educacional centrou-se, então, na formação de “capital humano”, em acordo aos preceitos de economistas que foram incumbidos do planejamento dessa esfera do aparato estatal. Esses aspectos abordados pelas autoras se correlacionam à análise apresentada por Souza (2002), na obra “Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil: anos 90”.

No entendimento do autor, a ampliação do acesso à educação no período de vigência do regime militar foi estabelecida na Lei n.º 5.692/71, também conhecida como Lei de Diretrizes e Bases (LDB), cuja principal finalidade se voltava à “[...] inserção subalterna do Brasil no mercado internacional [...]” (SOUZA, 2002, p. 8). Para tanto, o governo definiu políticas de ampliação do padrão de consumo de parte da população, considerada “restrita” pelo autor, e “[...] condicionou o processo de

---

<sup>42</sup> Na concepção de Marx e Engels (2009, p. 110, grifo dos autores), “A sociedade civil compreende todo o intercâmbio material dos indivíduos numa determinada etapa do desenvolvimento das forças produtivas. [...] O termo sociedade civil [*bürgerliche Gesellschaft*] surgiu no século XVIII, quando as relações de propriedade já tinham se desembaraçado da comunidade antiga e medieval. A sociedade civil como tal apenas se desenvolve com a burguesia [...]”.

industrialização do país à criação de um excedente de mão de obra minimamente qualificada através da ampliação das oportunidades de escolarização básica” (SOUZA, 2002, p. 8). O ideário desenvolvimentista desse período se subsumiu aos antagonismos entre as classes sociais por meio de ações do Estado de cunho autoritário e de controle sobre a sociedade civil. Em suma, pode-se caracterizar as políticas do governo civil-militar do seguinte modo:

Nesse período, prevaleceu a repressão da organização autônoma da sociedade civil, dificultando assim as possibilidades de experiências educacionais alternativas, bem como em qualquer tipo de reivindicação contraditória às determinações do Estado autoritário (SOUZA, 2002, p. 8).

As contradições das perspectivas em relação à educação como um direito social, conforme as finalidades dos diferentes movimentos organizados pelos professores, pela sociedade civil e pelo governo civil-militar em consonância ao sistema do capital, fizeram parte da expansão das entidades de representação dos trabalhadores. Na contramão do sindicalismo no contexto europeu, na década de 1980 no Brasil, aumentou a quantidade de sindicatos. Os fatores desencadeadores desse fenômeno foram analisados pelo sociólogo brasileiro Adalberto Moreira Cardoso, em “A década neoliberal e a crise dos sindicatos no Brasil” (CARDOSO, 2003), incluindo os aspectos que elucidam a organização de servidores públicos da esfera federal.

*A crise fiscal do Estado degradou a qualidade dos serviços públicos e conteve os salários reais dos servidores, sobretudo em nível federal, que tiveram seu poder de compra corroído em quase 60% entre 1983 e 1989 [...]. Isso contribuiu para catapultar a organização coletiva desses trabalhadores, e explica as grandes greves de 1987 e 1988, as mais longas na história do país. Não por acaso, o funcionalismo público federal e os trabalhadores em empresas estatais compunham a segunda maior força no interior da CUT ao final da década (CARDOSO, 2003, p. 36, grifo nosso).*

Conforme é possível constatar no excerto supracitado, trabalhadores vinculados ao Estado mobilizaram-se diante da retração do governo nos investimentos em setores públicos, sobretudo nos anos de 1987 e 1988, que correspondem à transição da ditadura militar para o Estado Democrático de Direito (BRASIL, 1988). Para além da perspectiva da democracia ensejada pelo término da ditadura, considera-se fundamental salientar as principais características das políticas implementadas pelos governos a partir desse marco e situar o país no sistema mundial do capital. Como ponto de partida, estabelece-se o governo de Fernando Collor de



Mello (1989–1992) (MATTOS, 2009), primeiro Presidente da República eleito após 21 anos de vigência de governo civil-militar e ausência de eleições diretas. Em sua campanha eleitoral, o então candidato colocou em pauta a corrupção, que, de acordo com Schwarcz (2019, p. 88-89), “De tão espreada no Brasil, a corrupção acabou tomando parte, fundamental, do mundo da política, mas está igualmente presente nas relações humanas e pessoais”. Além desse aspecto, a mesma autora apontou as implicações de atos contra os princípios norteadores da vida pública, assim expressas: “Se o patrimonialismo é o primeiro inimigo da República, o segundo principal atende pelo nome de corrupção” (SCHWARCZ, 2019, p. 88). Trata-se de um tema recorrente ainda presente em discursos políticos que gera expectativa em parte da população; no entanto, constata-se a continuidade de situações análogas à época da primeira eleição direta à presidência da República, em que, após o pleito eleitoral, o candidato eleito, Fernando Collor de Mello, implementou medidas restritivas à classe trabalhadora. Na análise de Mattos (2009, p. 129), esse fato foi abordado sob o seguinte prisma: “[...] marcada pelo discurso de combate à corrupção”, e, “Mal tomou posse, por meio de mais um plano econômico baseado em congelamento de salários, o novo presidente deixou claro que os trabalhadores continuariam a pagar a conta”.

Basicamente, desde a década de 1990, as políticas dos governos não solucionaram as restrições fiscais e, apesar da reforma do aparelho de Estado, nem mesmo reverteram a “[...] tendência de deterioração dos serviços públicos. Ao contrário, essa tendência se aprofundou” (CARDOSO, 2003, p. 43). Esse processo de precarização dos serviços públicos se intensificou no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995–2002) (MATTOS, 2009), que deu continuidade às políticas estabelecidas no governo de Fernando Collor de Melo. O programa desse governo continha as seguintes medidas: demissão de funcionários públicos, privatização de empresas estatais e abertura do mercado brasileiro às importações (MATTOS, 2009). Essas decisões demandaram, por parte do governo, ajustes em conformidade às determinações do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM) (MATTOS, 2009).

Em linhas gerais, as políticas dos governos da década de 1990, fundamentalmente, seguiram as prescrições de Washington, conforme analisou Cardoso (2003), acirrando a dependência de países como o Brasil de capitais externos. Os impactos dessas políticas dos governos de cunho reformista mediante concessão de empréstimos de organismos internacionais, a exemplo dos casos

citados, resultaram na reconfiguração do Estado. Sob o ponto de vista de Cardoso (2003), “o programa neoliberal<sup>43</sup> padrão de reforma econômica” implementado em países latino-americanos, com destaque para o Brasil, o México e a Argentina, significou a sujeição dos governos às regras definidas externamente. Desse modo, “Não se trata de um programa autóctone, inovador ou especialmente engenhoso, mas da submissão pura e simples da inteligência econômica da região a um cânone que não está em vigor entre os que o vendem como panaceia” (CARDOSO, 2003, p. 87).

As decisões emanadas de acordos entre governos e organismos financeiros internacionais como moeda de troca pela concessão de empréstimos aprofundaram as restrições de investimentos em políticas públicas. Em face dos limites do Estado do capitalismo dependente (OSÓRIO, 2014), no caso brasileiro, as tratativas dos governos em estabelecer e manter a “[...] equação de receitas e despesas [...]” (CARDOSO, 2003, p. 87) reduziram a interferência estatal em pautas sociais. Tal decisão política resultou principalmente de determinados limites de ordem interna vinculados à condição de dependência do Estado brasileiro. Um dos grandes desafios do país, na época da análise de Cardoso (2003), consistiu na questão da dívida pública e do compromisso firmado com a “comunidade financeira” internacional. Consequentemente, uma vez contraída a dívida pública, os governos comprometeram os recursos financeiros gerados pelo “sistema tributário brasileiro” (SOUZA; GOUVEIA; TAVARES, 2016)<sup>44</sup>.

O aspecto emblemático de contenção de parte do sistema tributário para o pagamento da dívida pública reside no fato de que os impostos financiam as ações do poder público e, por isso, legalmente seriam revertidas em políticas sociais, a exemplo da educação pública. O ponto nodal da contradição entre a arrecadação de impostos para esse fim e o atrelamento das finanças à dívida pública do Estado

---

<sup>43</sup> Mascaró (2013, p. 113) definiu o neoliberalismo como “[...] *uma fase interna do capitalismo*” e salientou que “[...] o neoliberalismo só pode ser compreendido se for somado ao seu específico *regime de acumulação* um complexo de formas políticas, lutas sociais, informações culturais, técnicas e de massa e valores que se apresentam como modo de regulação desse todo. *Se há um núcleo econômico do neoliberalismo, há também, de algum modo, um núcleo político-ideológico que lhe conforma*” (grifo nosso).

<sup>44</sup> No artigo intitulado “O financiamento da educação no Brasil e o desafio da superação das desigualdades” (SOUZA; GOUVEIA; TAVARES, 2016), Gouveia especificou os tributos que fazem parte do sistema tributário brasileiro: impostos, taxas e contribuições. No que tange ao financiamento das políticas educacionais, salienta-se o esclarecimento da autora, de que “[...] apenas os impostos têm vinculação constitucional obrigatória com a educação. As taxas e contribuições têm destinação específica, já os impostos constituem um grande fundo de financiamento do conjunto das ações do poder público” (SOUZA; GOUVEIA; TAVARES, 2016, p. 77).

nacional se centra na sobrecarga tributária dos trabalhadores brasileiros. A dívida pública brasileira insere-se no sistema da dívida, conforme denominação presente nos estudos da Auditoria Cidadã da Dívida<sup>45</sup>. Mediante concessões de empréstimos de organismos financeiros internacionais, os governos de países devedores firmaram acordos de negociação e comprometeram os recursos financeiros do Estado, os quais provêm do sistema tributário. Ao encontro disso, um dos artigos da obra “Sistema da dívida em tempos de financeirização e a importância da Auditoria para interromper a barbárie” (FATTORELLI; CHIMURIS, 2020) analisou as consequências da dívida pública para a população de países devedores. O sistema da dívida configura-se em

[...] um mecanismo de subordinação do povo a uma abolição brutal dos direitos democráticos e das liberdades. Tem sido um mecanismo que privou os cidadãos de todo o mundo e os povos de todo o mundo dos seus direitos humanos fundamentais à prosperidade e a uma vida sem entraves por esta barbárie [...] (KONSTANTOPOULOU, 2020, p. 16).

As características do sistema tributário do Brasil denotam os aspectos contraditórios das relações sociais capitalistas, em que a desigualdade em seus mais diversos aspectos constitui um dos tantos desafios. Ao encontro disso, o critério de análise de Gouveia sobre o financiamento de políticas educacionais apontou desafios que dizem respeito diretamente às políticas dos governos e, por isso, conforme entendimento empírico, também dependem de vontade política como prioridade ao país. “O problema da desigualdade de condições de financiamento da educação é flagrante quando se observa a distribuição da receita no país e tem evidentemente impactos substantivos nos investimentos que o poder público faz em educação” (SOUZA; GOUVEIA; TAVARES, 2016, p. 93).

As defasagens dos investimentos em políticas públicas, principalmente educacionais, não raras vezes, foram e são justificadas em discursos das políticas dos governos como decorrentes da “crise” do Estado. E, de modo geral, a alternativa proposta à solução do déficit público processou-se via reconfiguração estatal, ou seja, via reforma administrativa do Estado. À guisa de exemplo, tem-se a reforma do Estado brasileiro realizada em 1995 no governo de FHC (PERONI, 2013). Conforme consta no estudo intitulado “A privatização do público: implicações para a democratização da

---

<sup>45</sup> A auditoria Cidadã da Dívida “[...] é uma associação, sem fins lucrativos [...]”, que possui Estatuto Social e, no Brasil, iniciou suas atividades após o Plebiscito Popular da Dívida Externa em setembro de 2000. Consiste em “[...] uma entidade aberta à participação de todas as entidades e cidadãos preocupados com o agravamento dos problemas nacionais dentre os quais o endividamento público exerce papel preponderante” (AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA, 2022).

educação”, da autoria de Peroni (2013), a reconfiguração estatal via reforma resultou da crise estrutural do capital, ao contrário do que indicam os argumentos dos governos alicerçados, de modo geral, na “teoria neoliberal”. Basicamente, nos discursos políticos, “[...] o Estado gastou mais do que podia para se legitimar, já que tinha que atender às demandas da população por políticas sociais, o que provocou a crise fiscal, como porque, ao regulamentar a economia, atrapalhou o livre andamento do mercado” (PERONI, 2013, p. 12). Em resumo, esse discurso legitimou a reforma do Estado brasileiro e alicerçou o eixo das políticas dos governos de entes da federação, sobretudo do Estado do Rio Grande do Sul.

Peroni (2013) enfatizou a articulação política do governo de FHC na criação do projeto de reforma estatal. Entre os esclarecimentos apresentados acerca dos fundamentos da área da Administração e/ou da gestão gerencial no âmbito da administração pública, introduzidos no Plano Diretor da Reforma do Estado (BRASIL, 1995), ressaltam-se os direcionamentos das políticas dos governos a partir desse documento-base da Reforma:

I) As estratégias apontadas pelo plano são: a *privatização, a publicização e a terceirização*; II) [...] a educação está incluída nessa forma de propriedade<sup>46</sup> [...]. III) *As políticas sociais e, em particular, as políticas educacionais materializam esses processos de redefinição do papel Estado, reorientando a relação entre público e privado*; IV) O plano propõe ainda a *gestão gerencial*, visando ao atendimento do *cidadão cliente* (PERONI, 2013, p. 19-20, grifo nosso).

O marco decisivo à elaboração e à materialidade do Projeto de Reforma do Estado passou pelo órgão estatal “[...] MARE (Ministério da Administração e Reforma do Estado, que permanece em vigor no governo atual” (PERONI, 2013, p. 19). Na relação entre Estado e sociedade civil, os parâmetros de mercado tornaram-se referências, e, segundo o padrão da gestão gerencial<sup>47</sup> na base da administração pública, o cidadão passou a ser reconhecido “[...] como contribuinte de impostos e

<sup>46</sup> A educação está incluída na publicização, que “[...] consiste ‘na transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta’” (PERONI, 2013, p. 20). As demais “estratégias” são descritas no capítulo sexto.

<sup>47</sup> A administração pública gerencial substituiu a “[...] administração pública burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno [...]” (BRASIL, 1995, p. 18). A reforma do Estado introduziu conceitos da área da Administração e objetivou “[...] o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições e que, portanto, se torna ‘cliente privilegiado’ dos serviços prestados pelo Estado” (BRASIL, 1995, p. 10) – o capítulo sétimo discute esse assunto. Cumpre salientar que esse documento-base da reconfiguração estatal em 1995 serviu de referência às reformas no aparato estatal do Rio Grande do Sul, razão pela qual este estudo historiciza as políticas dos governos a partir de 1995 nesse ente da federação, imbricadas às políticas dos governos em nível nacional.

como cliente dos seus serviços” (BRASIL, 1995, p. 23). Nesse sentido, Peroni (2013, p. 9) afirmou que Estado e sociedade civil “[...] são perpassados por correlações de forças de classes sociais e projetos societários distintos”. Conforme reiterou o autor, na crise da década de 1990, “[...] o Estado era mínimo para as políticas sociais e máximo para o capital [...]” (PERONI, 2013, p. 12). A reforma do Estado foi, então, a alternativa proposta pelos governos, sob o crivo de dois organismos financeiros internacionais: o FMI e o BM.

A gestão gerencial da administração pública, introduzida pela reforma do Estado, primou pelos padrões competitivos. As referências de base mercantil, tais como “eficiência”, “qualidade”, “flexibilidade” (CARDOSO, 2003), foram incorporadas em legislações, políticas dos governos, enfim, em diferentes discursos pautados na crítica à “administração pública burocrática” (BRASIL, 1995) e ao déficit financeiro do Estado. Em contraponto a esses discursos, ressalta-se o critério de qualidade no contexto educacional, proeminente em políticas educacionais de cunho reformista (centradas em reformas curriculares), em pautas dos programas e em políticas dos governos. A exemplo da materialidade desse critério no campo educacional, Vieira (2004) analisou o modelo de “Gestão pela Qualidade Total (GQT)”, explicitada na obra “Um negócio chamado educação: qualidade total, trabalho docente e identidade”. A inserção desse critério visava à superação da “crise da educação” e do “atraso” das sociedades (VIEIRA, 2004) situadas na periferia do sistema mundial capitalista.

Entre os argumentos apresentados por Vieira (2004), por ora, frisam-se os impactos gerados nas condições de trabalho pedagógico dos professores e as estratégias utilizadas pelos governos à implementação do modelo de GQT em instituições de ensino da Educação Básica. Em linhas gerais, a GQT na educação escolar pretendia adaptar os sujeitos às novas diretrizes da administração pública gerencial, em que a redução de custos se sobrepôs em nome da modernização dos serviços prestados pelo Estado. Basicamente, a regra centrava-se na diminuição de investimentos públicos e, contraditoriamente, nos servidores públicos desempenharem funções além de suas alçadas. No caso dos professores, a gestão do pedagógico objetivava a formação de força de trabalho adaptada às novas exigências do “regime de acumulação flexível” (KUENZER, 2005). Os padrões mercadológicos da GQT redefiniram as atribuições dos professores e as finalidades da educação escolar:

Sob a perspectiva da qualidade total, *a escola deve incorporar uma lógica, um discurso e uma orientação conectados à modernização e à melhoria dos seus processos de gestão, de acordo com as exigências do mercado.* Esta é a questão chave: os novos desafios sociais e econômicos somente podem ser alcançados com uma nova concepção de gestão, não mais reduzida à ideia de administração de recursos e/ou organização da produção, mas estendida à *cultura das instituições e à conduta das pessoas. A gestão é uma reengenharia da conduta humana frente aos novos desafios econômicos globais, o que demanda a melhoria dos processos de trabalho para a satisfação do mercado* (VIEIRA, 2004, p. 28, grifo nosso).

Inegavelmente, nas relações sociais capitalistas, os discursos são conflituosos, embora nem sempre evidenciem os antagonismos entre as classes, característicos da luta de classes (MARX; ENGELS, 2014). Nesse contexto sócio-histórico, confluências perversas do direito à educação pública são indicados sob diferentes nuances, a exemplo das condições do trabalho pedagógico dos professores. Por isso, “A educação e sua análise, então, devem ter como ponto de partida sua presença imanente numa totalidade histórica e social. Ela manifesta essa totalidade, ao mesmo tempo que participa na sua produção” (CURY, 1986, p. 14).

Historicamente, nos espaços e tempos das escolas, os “processos pedagógicos” foram e são modificados em seus “[...] conteúdos, métodos e formas de organização e gestão” (KUENZER, 2005, p. 80). Em grande medida, tais alterações ocorreram mediante reformas curriculares atreladas às reconfigurações do Estado, de acordo com o direcionamento das políticas dos governos. De modo geral, as políticas dos governos configuraram estratégias paliativas e transitórias, mas profundamente impactantes ao conjunto das políticas públicas, haja vista as sucessivas reduções em investimentos sob o pretexto da crise do Estado reiterado em discursos dos reformadores (PERONI, 2013). Os custos das reformas foram e são pagos pelos trabalhadores, via flexibilização das relações de emprego, desemprego, subempregos, entre outras consequências de caráter reducionista à (re)produção da existência desses sujeitos.

As questões circunscritas aos trabalhadores em Educação assemelham-se às dos demais trabalhadores, fazendo parte do contexto de vida da classe trabalhadora<sup>48</sup> em razão da necessidade de (re)produção da existência mediante a venda da força de trabalho em troca de salário. Tais situações análogas entre trabalhadores

---

<sup>48</sup> A classe trabalhadora configura categoria de análise, cuja gênese histórica remete ao século XIX (MATTOS, 2019), período de profundas transformações na sociedade capitalista em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas da grande indústria que acarretou no aumento do proletariado. O capítulo quinto aborda essa categoria de análise correlacionada ao movimento sindical.

vinculados a diversos setores econômicos, independentemente de qualificação profissional, resultaram do processo sócio-histórico de “valorização do capital” (ANTUNES, 2005). Na explicitação da categoria classe trabalhadora, apresentada na obra “O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho”, Antunes (2005) esclareceu que a composição da classe trabalhadora se ampliou, constituindo-se, portanto, de modo heterogêneo.

A classe trabalhadora ou a “classe-que-vive-do-trabalho” (ANTUNES, 2005), no “regime de acumulação flexível” (KUENZER, 2005), caracteriza-se pela amplitude e abrangência de trabalhadores, fenômeno denominado por Antunes (2005) de “nova morfologia do trabalho”. Na análise acerca das mudanças do processo “de reestruturação produtiva do capital”, em sua obra “O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital”, o sociólogo descreveu a década de 1990 como uma fase marcada pela “forte competitividade internacional”, que demandou a reorganização de empresas brasileiras em conformidade “[...] aos novos padrões produtivos, em maior ou menor medida inspirados no toyotismo e nas formas flexíveis de acumulação [...]” (ANTUNES, 2020, p. 122).

O novo padrão produtivo do toyotismo mesclou-se aos padrões do “taylorismo/fordismo<sup>49</sup>”, e, diante das mudanças geradas pelo avanço das forças produtivas de base científica e tecnológica, a necessidade de (re)produção da existência determinou a inserção compulsória no competitivo mercado de trabalho. Nas relações sociais capitalistas, o processo de trabalho desconstituiu-se do sentido de “primeira necessidade de realização humana” (ANTUNES, 2005), sendo reduzido a meio de (re)produção da existência sob a forma assalariada. Essa, por sua vez,

---

<sup>49</sup> O termo “taylorismo” tem sua gênese histórica no criador do “sistema de organização do trabalho”, Frederick Winslow Taylor (1856–1915). Na perspectiva desse engenheiro mecânico estadunidense, o dispêndio de tempo na produção de mercadorias acarretava perdas de lucros empresariais. Taylor considerou imprescindível a “otimização da produção” e, para isso, introduziu “métodos de organização do trabalho no espaço fabril” (PINTO, 2007). O sistema de Taylor visava, fundamentalmente, “[...] ao aumento da produtividade e qualidade, por isso, caracterizou-se pelo “[...] controle do ritmo de trabalho e à sua intensificação, de modo a propiciar às gerências a identificação de possibilidades de *umentar a extração de mais-valia aos trabalhadores [...]*” (PINTO, 2007, p. 37, grifo nosso). Já o termo “fordismo” originou-se do criador da primeira fábrica de carros, em 1896, nos Estados Unidos, na cidade de Detroit. Henry Ford, inovou o sistema de organização de trabalho pela introdução da “linha de produção em série em larga escala”. Em suma, “Buscou-se estrangular ao máximo os ‘poros’ da jornada de trabalho, de modo que todas as ações realizadas pelos trabalhadores estivessem, a cada instante, *agregando valor aos produtos. [...]* no sistema fordista é a velocidade automática da linha de série (do objeto de trabalho, portanto) que impõe ao trabalhador (o sujeito do trabalho) a sua condição de disposição para o labor, estabelecendo, dentro de limites cada vez mais estreitos de tempo, a ‘melhor maneira’ de trabalhar (PINTO, 2007, p. 45, grifo nosso). O capítulo sexto retoma a reestruturação produtiva ocorrida ao longo do século XX.

subsumiu-se à força de trabalho em mercadoria, conforme advertiu Marx (2010, p. 27) na obra “Manuscritos econômico-filosóficos”, ao asseverar que tal configuração “Torna, portanto, o produto do trabalho cada vez mais estranho perante o trabalhador”.

O salário foi o tema do “Caderno I”, integrante da produção denominada “Manuscritos de Paris”, que reuniu as anotações de Marx, escritas em 1844, período precedente às análises em parceria com Engels (MARX, 2010)<sup>50</sup>. Na exposição sobre esse assunto, Marx analisou as determinações do capital sobre a vida de parte da sociedade, isto é, da maioria da população que necessitou (e necessita) da venda da força de trabalho em troca de salário para a (re)produção da existência. Na relação de trabalho assalariado, continua sendo inexorável a maior oferta de força de trabalho à reprodução do capital, pois “*A procura por homens regula necessariamente a produção de homens assim como de qualquer outra mercadoria*” (MARX, 2010, p. 24, grifo do autor). Nessa condição sócio-histórica, a produção de “valores de uso” (MARX, 2013) determinou a relação entre o ser social e o trabalho como único meio possível de o trabalhador garantir a (re)produção da existência. Portanto, nesse contexto, “O processo de trabalho se converte em meio de subsistência e a força de trabalho se torna, como tudo, uma mercadoria especial, cuja finalidade vem a ser a criação de novas mercadorias objetivando a valorização do capital” (ANTUNES, 2005, p. 69).

A reprodução do capital mediante trabalho assalariado também ocorreu e, sucessivamente, vigora pela “forma política estatal” (MASCARO, 2013), que instaurou com o Estado “[...] uma unidade de poder alheia ao domínio econômico do capital e do trabalho, funcionando como garante político necessário no seio da reprodução econômica capitalista” (MASCARO, 2013, p. 25). Trata-se de característica referente à especificidade do Estado na totalidade capitalista, em que a forma-valor é determinante, pois “[...] permeia as relações de circulação e produção, está até então derivada em forma jurídica. Mas a forma-valor só pode existir quando também se derivar em forma política estatal” (MASCARO, 2013, p. 26). No aparato do Estado ou no Estado “visível” (OSÓRIO, 2014), materializa-se a finalidade essencial do capital: a sua reprodução intensa e totalizadora.

---

<sup>50</sup> Na “Nota à Edição”, Ivana Jinkings apresentou a gênese dessa obra marxiana. Entre os aspectos abordados, ressalta-se que os “Manuscritos” expressaram a crítica à economia política, sobretudo de Adam Smith e David Ricardo, e à filosofia de Hegel, fundamentada no idealismo (MARX, 2010).



O aparato do Estado ou o Estado “visível” abrange “[...] um conjunto de instituições; corpo de funcionário que administra e trabalha em tais instituições; leis, normas e regulamentos” (OSÓRIO, 2014, p. 19). Esses elementos fazem parte dos aspectos “[...] mais palpáveis para o analista e para o observador comum” (OSÓRIO, 2014, p. 19). Portanto, a reprodução do capital no âmbito da forma política estatal da sociedade capitalista perpassa o aparato do Estado, e, nessa direção, segundo Mascaro (2013), processa-se pelo Estado ampliado, o que inclui a educação. Isso significa dizer que “[...] o Estado é expandido para além de sua definição normativa ou do núcleo governamental-administrativo que tradicionalmente o identifica” (MASCARO, 2013, p. 69).

O caráter repressivo e ideológico (mencionado anteriormente) caracteriza as finalidades do Estado nas relações sociais de (re)produção da existência capitalistas. No tocante à constituição ideológica, salienta-se o sistema educacional, que tem como principais atribuições preparar, separar, direcionar e instrumentalizar os sujeitos às funções no âmbito da divisão social do trabalho e sustentar os antagonismos de classes (MASCARO, 2013).

Ambos os conceitos, Estado “visível” e Estado ampliado, esclarecem a concepção de “práxis utilitária” (KOSIK, 1976), historicamente dominante no sistema educacional brasileiro, que também resultou de reformas educacionais que reconfiguraram a gestão do pedagógico (FERREIRA, 2017), a partir das políticas de governos. Sobre esse mote, Oliveira (2004) descreveu as políticas educacionais da década de 1990<sup>51</sup>, quando a escola se tornou núcleo do planejamento e da gestão, mencionando os seguintes marcos regulatórios: criação de Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) (Lei n.º 9.424/96); avaliação externa, mediante Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Exame Nacional de Cursos (ENC); e avaliação institucional. Além disso, referiu-se ao discurso de participação da comunidade escolar via articulação por meio da gestão escolar. Esses mecanismos de controle externo, de responsabilização dos professores pelos

---

<sup>51</sup> As políticas educacionais latino-americanas da década de 1990 orientaram-se pelos preceitos de organismos internacionais vinculados à Organização das Nações Unidas (ONU), cuja centralidade da educação visava à “[...] *transformação produtiva com equidade*” (OLIVEIRA, 2004, p. 1129, grifo da autora). Portanto, “[...] tais reformas serão marcadas pela padronização e massificação de certos processos administrativos e pedagógicos, sob o argumento da organização sistêmica, da garantia da suposta universalidade, possibilitando baixar custos ou redefinir gastos e permitir o controle central das políticas implementadas” (OLIVEIRA, 2004, p. 1131).

resultados do desempenho dos estudantes, da escola e do ensino, modificou a relação entre esses sujeitos e o conhecimento. Enfim, a gestão do pedagógico assumiu outros contornos, sob os preceitos da reestruturação produtiva.

Essa nova regulação repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Trazem medidas que alteram a *configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais* e que têm se assentado nos conceitos de *produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico* (OLIVEIRA, 2004, p. 1130, grifo nosso).

Os “novos” direcionamentos ao trabalho pedagógico dos professores definidos nas reformas educacionais ampliaram as atribuições da escola e complexificaram as condições de trabalho pedagógico desses profissionais. Conforme as características da regulação das políticas educacionais frisadas na análise de Oliveira (2004) e a problematização acerca das implicações de tal regulação, ressalta-se a seguinte constatação:

O que temos observado em nossas pesquisas é que os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

De fato, no caso da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, as políticas educacionais centralizaram-se em alterações curriculares, alicerçadas nos parâmetros das reformas implementadas pela gestão educacional de âmbito federal, via MEC. Os discursos dessas políticas preconizaram a “qualidade da educação” sob os critérios do mercado: “Uma qualidade que deve ter como baliza a busca da eficiência, da maior produtividade e da garantia de sucesso dos futuros trabalhadores no mercado” (VIEIRA, 2004, p. 36). Nessa perspectiva, a gestão do pedagógico na escola ocorreu pela regulação desse processo, uma vez que os professores passaram a ser requeridos “[...] nos programas governamentais, como agentes responsáveis pela mudança nos contextos de reforma [...]” (OLIVEIRA, 2004, p. 1131).

A responsabilização dos professores pelos resultados de desempenho de estudantes, feita com base em avaliações externas e em sistemas de avaliação introduzidos por governos de entes da federação, constituiu-se, também, em uma maneira de regulação da gestão do pedagógico. A exemplo disso, no Estado do Rio Grande do Sul, o governo de Germano Rigotto (2003–2006) implementou o Sistema

de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS), programa que, no governo seguinte, de Yeda Crusius (2007–2010), continuou, ainda que com alterações (AMARAL, 2011). A esse respeito, a obra intitulada “A política de gestão da educação básica na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul (2007–2010): o fortalecimento da gestão gerencial”, de Amaral (2011)<sup>52</sup>, explicitou que as políticas educacionais foram orientadas pela redução de custos em nome da crise financeira do Estado. O eixo das políticas desse governo girava, assim, em torno da “racionalização” e da “reformulação” da gestão nos serviços públicos (AMARAL, 2011).

Em termos gerais, pode-se caracterizar as políticas dos governos do Rio Grande do Sul como alinhadas às políticas dos governos federal, sobretudo desde a década de 1990, cujo marco foi a reforma do Estado, em 1995, no governo de FHC. A reconfiguração do aparato estatal de acordo com os princípios da gestão pública gerencial (BRASIL, 1995), situada na crise estrutural do capital da década de 1970, resultou na implementação de diretrizes socioeconômicas elaboradas por agências internacionais de financiamento, fazendo avançar, entre outros, o processo de privatização e de parceria entre o público e o privado (AMARAL, 2011). As políticas de modernização do Estado tornaram-se parâmetros às políticas das esferas do aparato estatal, de modo que, nos espaços e tempos escolares, a gestão do pedagógico subsumiu-se às premissas da educação como um “mercado promissor” (AMARAL, 2011). Todavia, isso não significa, necessariamente, a ausência de movimentos contrários às determinações das políticas de governos delineadas em políticas educacionais, sejam elas voltadas a reformas educacionais ou a aspectos profissionais e salariais. Tais movimentos se pautaram pela organização coletiva dos professores via entidades de representação sindical, algumas das quais tendo se originado, há décadas, de associações, a exemplo do CPERS/SINDICATO.

A historicidade desse sindicato foi abordada na obra “A luta dos professores gaúchos – 1979/1991: o difícil aprendizado da democracia” (BULHÕES; ABREU, 1992), enfatizando a fundação, as respectivas denominações e a característica peculiar de tal instituição. Como mencionado, o capítulo quinto discorre sobre essa temática, razão pela qual aqui esses aspectos são apresentados de maneira sucinta.

---

<sup>52</sup> Essa obra resultou da pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. O capítulo sétimo discute as políticas educacionais desse ente da federação, a exemplo do SAERS.

A fundação dessa entidade ocorreu em 1945 como “Centro dos Professores Primários” e, posteriormente, “Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul/Sindicato dos Trabalhadores em Educação, CPERS/Sindicato” (BULHÕES; ABREU, 1992, p. 13). Entende-se que a criação desse Sindicato repercutiu positivamente no movimento sindical dos professores, tendo em vista a ampliação da representatividade dessa classe. Assim, “O Magistério tornou-se a categoria mais organizada do Estado: construiu o maior sindicato de base estadual no Rio Grande do Sul e o maior sindicato de professores públicos de 1º e 2º graus do país” (BULHÕES; ABREU, 1992, p. 13).

Há décadas, as demandas sobressalentes em relação ao salário e às garantias profissionais estabelecidas no Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul (Lei n.º 6.672/1974) (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 1981) adentraram pautas reivindicatórias do CPERS/SINDICATO, em decorrência de tratativas governamentais pela alteração e/ou retirada de determinados direitos estabelecidos no Plano de Carreira. Essas constatações evidenciaram a continuidade das políticas dos governos introduzidas sob o eixo da modernização do Estado, segundo os pilares da administração pública gerencial (BRASIL, 1995). Nesse sentido, concorda-se com o argumento de Oliveira (2004), de que as condições de trabalho dos professores vêm sendo precarizadas ao longo dos anos, de forma semelhante ao que acontece com os demais trabalhadores. Então, “Podemos considerar que assim como o trabalho em geral, também o trabalho docente tem sofrido relativa precarização nos aspectos concernentes às relações de emprego” (OLIVEIRA, 2004, p. 1140).

Os destaques aos diferentes aspectos que caracterizam a precarização nas relações de emprego<sup>53</sup> dos professores, similares aos dos demais trabalhadores, chamam atenção pela abrangência e complexidade da (re)produção da existência.

---

<sup>53</sup> A justificativa pela denominação “emprego” em vez de “trabalho” fundamenta-se no entendimento de Ferreira (2017), que esclareceu a distinção entre ambos os termos. “Para fins de melhor explicitação, frisa-se que *trabalho e emprego são diferentes. O trabalho está relacionado teleologicamente ao que é o ser humano, sua capacidade de intervir na natureza* ou, se pode dizer, é um modo de viabilizar a condição de desejo, de buscar satisfação, de obter reconhecimento produzindo, ou melhor, reconhecimento no e pelo produto do trabalho [...]” (FERREIRA, 2017, p. 104, grifo nosso). E o emprego vincula-se à relação assalariada, em que o professor e/ou trabalhador necessitam de salário para prover as necessidades vitais, o qual é obtido somente mediante a venda da força de trabalho. Então, na assertiva da autora, isso significa que, “Ao mesmo tempo, e não como elemento antagônico, o emprego diz respeito à capacidade dos seres humanos de se manter, sobreviver em uma sociedade capitalista, de poder consumir e se constituir cidadão. Embora o empregado produza, o faz porque é demandado” (FERREIRA, 2017, p. 105).

Durante o período de 2015 a 2018, o CPERS/SINDICATO pautou suas ações em elementos-chave dessa natureza, mas as questões salariais e profissionais foram contínuas ao longo do governo Sartori. Sabe-se, contudo, conforme evidenciou esta pesquisa<sup>54</sup>, que, em comparação com governos precedentes, a precarização das condições de trabalho e os reduzidos percentuais em investimentos na infraestrutura física e material de escolas da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, praticamente, permaneceram inalterados, embora em certos períodos o CPERS/SINDICATO tenha percebido avanços nas reivindicações. Diante disso, as finalidades da educação escolar reduziram-se, haja vista que o trabalho pedagógico dos professores objetivou “[...] o domínio de habilidades, saberes, competências pontuais [...] e, conseqüentemente, o magistério perde o sentido histórico, a escola como processo, como tempo de ensino-aprendizagem perde sentido” (ARROYO, 2011, p. 54).

Ao mesmo tempo que os discursos governamentais propalaram a defesa do direito à educação e contemplaram a melhoria da qualidade da escola pública, em sua materialidade evidenciaram as contradições inerentes às relações sociais capitalistas. Nesse contexto, frisa-se a inter-relação entre capital, trabalho e Estado, entes que formam o “tripé” (MÉSZÁROS, 2011). Nesse sentido, “A forma estatal faz com que as ações políticas sejam necessariamente configuradas com base na fôrma da reprodução contínua do valor” (MASCARO, 2013, p. 46). Sob esse entendimento, inferiu-se o movimento de continuidade dos discursos das políticas dos governos do Estado do Rio Grande do Sul, cujo ponto de partida foi estabelecido no governo de José Ivo Sartori, entre 2015 e 2018. Na seção a seguir, apresentam-se argumentos elaborados, inicialmente, de modo empírico com base em posicionamentos do CPERS/SINDICATO que foram publicados no jornal Sineta em determinados períodos do mandato desse governo. Nos discursos dessa entidade, sobressaíram aqueles circunscritos aos impactos das políticas do governo nas condições de trabalho pedagógico dos professores da rede pública desse ente da federação.

---

<sup>54</sup> As políticas do governo Sartori orientaram-se pela modernização do Estado, conforme indica a análise documental dos seus discursos, os quais apresentaram termos oriundos da reforma estatal, de 1995, em nível federal. Além disso, tal governo abordou determinadas políticas de seus antecessores, reconhecidas em parte como positivas e em parte como negativas, principalmente no que concerne às finanças públicas. A correlação entre as políticas dos governos do Rio Grande do Sul e dos governos federal, de 1995 a 2018, viabilizou a confirmação da hipótese de pesquisa, isto é, de que as políticas do governo desse ente da federação, de 2015 a 2018, seguiram o movimento de continuidade sob a lógica do capital.

### 2.3 AS PERSPECTIVAS DESTA PESQUISA: DAS PROBABILIDADES ÀS EVIDÊNCIAS DE CONTINUIDADE DAS POLÍTICAS DE GOVERNOS DO RIO GRANDE DO SUL A PARTIR DE POSICIONAMENTOS DO CPERS/SINDICATO

A educação pública precisa do teu voto! (CPERS/SINDICATO, 2018, p. 1).

Inicia-se esta seção pelo chamamento do CPERS/SINDICATO aos sócios<sup>55</sup> da entidade e possivelmente aos leitores do jornal Sineta para as eleições em âmbito nacional e estadual no pleito de 2018. O posicionamento da Direção Central em relação a esse assunto evidenciou a situação da educação pública estadual do Rio Grande do Sul, e, por isso, em virtude do momento político do período, a alternativa proposta foi a observância da escolha via processo eleitoral. A orientação ao voto embasou-se no critério subjetivo, tendo como base “[...] os projetos de lei que o(a) candidato(a) se posicionou: em defesa ou contra a escola pública” (CPERS/SINDICATO, 2018, p. 1). Reconhecida pela entidade sindical como o “único direito garantido” para crianças e adolescentes terem oportunidade de “um futuro melhor”, a escola recebeu ênfase no título da matéria, “Vote em defesa da escola pública”, salientando a importância conferida à essa instituição. O mesmo pode ser notado no próprio teor do discurso do texto, conforme evidencia o seguinte excerto:

É na escola pública que os filhos e filhas dos trabalhadores e trabalhadoras estudam. Essa mesma escola sofre com o descaso, a falta de investimentos e o atraso nos repasses. Com estruturas cada vez mais precárias e docentes fragilizados pela desvalorização, luta para manter-se (CPERS/SINDICATO, 2018, p. 1).

Percebe-se, assim, o acirramento das dificuldades vivenciadas pelos professores e a falta de condições físicas, estruturais e materiais da escola pública estadual desse ente da federação. *A priori*, identifica-se a continuidade das políticas dos governos em relação ao descaso às pautas reivindicatórias dos professores mediante articulação do CPERS/SINDICATO. A expressão “luta para manter-se”

---

<sup>55</sup> No Estatuto Social do CPERS/Sindicato, em seu capítulo segundo, “dos sócios”, no artigo 3.º, foi definida a condição de “sócio”, assim especificada: “Poderão ser sócios do CPERS/Sindicato os professores, especialistas em educação, funcionários de escola e dos demais órgão do Sistema Estadual de Ensino que sejam servidores públicos do Estado do Rio Grande do Sul” (CPERS/SINDICATO, 2014, p. 1).

reiterou esse entendimento, haja vista as conclusões empíricas elaboradas a partir do vínculo empregatício na rede pública estadual, abordadas anteriormente. Portanto, trata-se de questões precedentes ao período de 2015 a 2018, conforme é possível confirmar na análise produzida.

Nesse sentido, teve-se como desafio pensar a respeito da continuidade das políticas dos governos e dos limites inerentes à forma política estatal da sociedade capitalista, em que a concepção de democracia se atrela, basicamente, ao plano eleitoral. Empiricamente, “Costuma-se chamar por democracia, nas sociedades contemporâneas, a forma política estatal que tenha por núcleos o plano eleitoral e o plano da constituição e da garantia da subjetividade jurídica” (MASCARO, 2013, p. 85). Isso significa que, nas relações sociais capitalista de (re)produção da existência, a forma política democrática entranha-se à forma jurídica, razão pela qual “Os agentes econômicos são tornados sujeitos de direito e, como extensão dessa subjetividade para o plano político, cidadãos” (MASCARO, 2013, p. 85). Desse modo, ressaltam-se as implicações da primazia da democracia representativa às perspectivas de mudanças no contexto das condições de trabalho dos professores da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, ou seja, da classe trabalhadora nessa totalidade, já que, “Sendo cidadãos, os sujeitos de direito se tornam aptos a votar e a serem votados” (MASCARO, 2013, p. 85).

No decorrer do processo de constituição profissional, por diversas vezes, constatou-se, empiricamente, a baixa adesão de professores às ações articuladas pelo CPERS/SINDICATO. Ademais, parte desses profissionais se posicionava de forma contrária à manifestação política partidária de dirigentes da entidade, sob a alegação de necessidade de idoneidade nesse quesito. A percepção de desalento acerca dos resultados do movimento sindical também desencadeou em parte dos professores a desfiliação ou mesmo a opção de nem se tornar sócio. Tais situações foram constatadas no primeiro momento em que se tentou a produção dos dados da pesquisa mediante aplicação de questionário impresso. Essa tentativa não se concretizou pela dificuldade em obter os dados tendo como critério de inclusão para participar da pesquisa dois grupos: sócio do CPERS/SINDICATO e professor do Ensino Médio de escolas públicas da rede estadual da cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul. Por essa razão, foi necessário ajustar a investigação inicialmente proposta, levando em conta discursos de professores de desvinculação da entidade em razão de discordância de posicionamentos político-partidários de representantes

e Direção Central e da frustração dos resultados de ações do CPERS/SINDICATO. Ressalta-se, contudo, que os discursos dos professores indicaram possibilidades de pesquisa sob outro viés, convergente com o próprio título da tese, conforme explicitado no terceiro capítulo, que trata do processo teórico-metodológico definido para a produção e análise dos dados, integrando parte desses dados os posicionamentos da entidade sindical.

Os trabalhadores em Educação, mobilizados via CPERS/SINDICATO, manifestaram-se contrários aos direcionamentos das políticas do período do governo de Sartori (2015–2018). Pautaram suas ações em aspectos cruciais – salariais e profissionais – diretamente relacionados à (re)produção da existência e concernentes aos direitos estabelecidos no Plano de Carreira. As reivindicações salariais e de carreira, com destaque à garantia de vigência do Plano de Carreira, sobressaíram ao longo do mandato desse governo, sendo pontuais as medidas implementadas de parcelamento e congelamento do salário. No tocante às questões profissionais, o governo encaminhou aditivos legais à Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul para apreciação e votação de mudanças no Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul (Lei n.º 6.672/1974) e na Constituição Estadual. O principal meio legal utilizado para isso foi a Emenda Constitucional (EC) – cabe salientar que, no capítulo sétimo, constam os conteúdos das Propostas de Emenda à Constituição (PECs) e o resultado final da tramitação decidida pelo Legislativo.

As justificativas alegadas pelo governo à implementação das propostas baseavam-se em diagnósticos de déficit financeiro do Estado e em perspectivas de modernização do aparato estatal. Basicamente, o eixo central das políticas do governo Sartori consistiu na modernização do Estado, cujo processo de materialidade foi detalhado no Plano de Modernização do Estado<sup>56</sup>. Nesse documento, o governo especificou as propostas de contenção dos investimentos públicos mediante a implementação de diferentes ações de cunho administrativo, segundo os preceitos da administração gerencial da Reforma do Estado de 1995 (PERONI, 2013). Dito isso, frisa-se a correlação entre a crise financeira do Estado e a modernização desse aparato, que nortearam as políticas do governo de 2015 a 2018. Todavia, tal

---

<sup>56</sup> O endereço eletrônico [novoestado.rs.gov.br](http://novoestado.rs.gov.br) encontra-se indisponível. Desse modo, é possível obter informações nos seguintes endereços eletrônicos: [https://www.youtube.com/watch?v=wLlhws\\_YUEM](https://www.youtube.com/watch?v=wLlhws_YUEM), <https://www.youtube.com/watch?v=Z1rIFy7kSwU> e <https://casacivil.rs.gov.br>.



diagnóstico e perspectiva desencadearam uma série de implicações para determinadas esferas dos serviços públicos, com destaque à educação. Próximo ao final do mandato do governo Sartori, o CPERS/SINDICATO publicou no jornal Sineta as demandas dos professores. Na matéria “Principais reivindicações da categoria”, de agosto de 2018, constaram os itens da pauta, tais como:

Pagamento do Piso Nacional Salarial do Magistério como básico no Plano de Carreira (94,84%); [...] Fim do parcelamento e atraso dos salários; Pagamento do 13º em dia e de forma integral; Pagamento emergencial da reposição salarial de 23,29% (CPERS/SINDICATO, 2018, p. 2).

Mesmo após a greve de 94 dias, de setembro a dezembro de 2017 (CPERS/SINDICATO, 2018), e as diversas ações realizadas pelos trabalhadores em Educação via CPERS/SINDICATO, esses sujeitos não obtiveram reajuste salarial. Porém, sob o ponto de vista da Direção Central da entidade, a greve apresentou resultados positivos. Na matéria “Seguimos em luta”, publicada no jornal Sineta em fevereiro de 2018, os posicionamentos favoráveis aos resultados da greve podem ser confirmados:

Nesta Greve nossa primeira vitória foi fazer o governo *recuar da ideia de pagar uma parcela menor do que R\$ 350,00* em setembro e o encontro de folhas em outubro, o governo recuou na votação da PEC 257, a qual retira a *responsabilidade do governo de ter dia para pagar o salário e 13º dos educadores e demais servidores conforme o artigo 35º da Constituição Estadual, impedir que o governo parcelasse o 13º em 24 meses, pagamento do 13º integral mediante a empréstimo bancário*, liberação dos dirigentes sindicais da Direção Central e dos 42 Núcleos, constituição da mesa de negociação com o governo para tratar de questões pedagógicas e da valorização profissional, *garantia das férias para os professores e funcionários de escola* (CPERS/SINDICATO, 2018, p. 3, grifo nosso).

Os diversos itens em que o governo retrocedeu indicaram o quão emblemáticas foram as políticas implementadas e/ou as propostas. A concessão restrita do governo ao acesso dos meios imprescindíveis ao provimento das necessidades humanas, como alimentação, vestuário, moradia e saúde, praticamente, não alterou as condições de trabalho pedagógico dos professores. O pagamento integral dos salários e do 13º, além da garantia de férias aos trabalhadores em Educação “concedida” pelo governo, colocou em relevo o acentuado grau de exploração da força de trabalho desses profissionais e o agravamento da (re)produção da existência. Praticamente, ao final do seu mandato, os professores ainda mantinham a (re)produção da existência com os mesmos percentuais salariais de 2014, visto que o

CPERS/SINDICATO não indexou esse aspecto aos demais. Além disso, o governo descumpriu a lei do piso salarial profissional nacional para os profissionais do Magistério público da Educação Básica (Lei n.º 11.738/2008) (BRASIL, 2008).

No interstício do governo Sartori, precisamente em 2016, outro elemento-chave potencializou as políticas restritivas nos investimentos em políticas educacionais. Trata-se de alteração no Poder Executivo Federal, via destituição do cargo da Presidenta reeleita no pleito eleitoral de 2014<sup>57</sup>. O professor emérito da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Dermeval Saviani denominou esse processo de “golpe jurídico-midiático-parlamentar<sup>58</sup>”. Tal ponto de vista constou na análise apresentada no artigo “Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani” (HERMIDA; LIRA, 2018). Inicialmente, o entrevistado apontou aspectos abrangentes, pensados na totalidade das relações sociais capitalistas, os quais se considera necessário elencar à apreensão dos sentidos desse fato recente da política no núcleo do poder político da sociabilidade capitalista (MASCARO, 2013) brasileira:

O primeiro é de *caráter global e tem a ver com a fase atual do capitalismo, que entrou em profunda crise estrutural*, situação em que a classe dominante, não podendo se impor racionalmente, precisa recorrer a *mecanismos de coerção*, combinados com iniciativas de *persuasão que envolvem o uso maciço dos meios de comunicação e a investida no campo da educação escolar*, tratada como mercadoria e transformada em *instrumento de doutrinação* (HERMIDA; LIRA, 2018, p. 781, grifo nosso).

Observa-se, no entendimento de Saviani, que esse fato ocorrido no país em 2016 se insere no contexto global do modo de produção capitalista, cuja dinâmica de reprodução é permeada por crises. As crises são inerentes ao capitalismo<sup>59</sup> no

---

<sup>57</sup> Tal processo teve seu desfecho em 31 de agosto de 2016, quando Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT), foi impedida de continuar no cargo (HERMIDA; LIRA, 2018). O capítulo sexto versa sobre as disputas por meio de golpes.

<sup>58</sup> Saviani assim denominou esse acontecimento político em virtude dos meandros em que foi constituído pelos sujeitos vinculados ao aparato de Estado e da mídia e, ainda, dos aspectos peculiares por terem forjado a legislação. Sob o ponto de vista do entrevistado, “[...] a aprovação do impedimento da presidenta reeleita, sem que fosse caracterizado o crime de responsabilidade, único motivo previsto na Constituição para justificar o *impeachment*, caracterizado como um golpe jurídico-midiático-parlamentar. Em consequência, rompeu-se a institucionalidade democrática, abrindo margem para todo o tipo de arbítrio. Assim, estamos vivendo um verdadeiro *suicídio democrático*, ou seja, as próprias instituições ditas democráticas golpeiam o Estado Democrático de direito pela ação articulada da grande mídia, do Parlamento e do Judiciário, que, pelo golpe, se apossaram do Executivo” (HERMIDA; LIRA, 2018, p. 782, grifo do autor).

<sup>59</sup> O capítulo sexto discute essa característica do Estado sob o viés da educação formal, também fundamental à (re)produção social capitalista. Por ora, o enfoque elucida a articulação dos sujeitos mediante os meios de comunicação de massa com vistas ao consenso das concepções ideológicas da forma-valor.

movimento de reprodução do capital. Nesse cenário, as estratégias dos capitalistas que detêm os meios de produção e o controle das formas de capital, especialmente financeiro, abrangem o aparato de Estado, o qual agrega instituições sociais conexas e “aglutinadas”, configurando o que Mascaro (2013) denominou de “Estado ampliado”. Essa característica do núcleo do poder político da sociedade capitalista se deve ao fato de que “[...] o fundamento do Estado ampliado, aglutinado a uma série de instituições sociais, é estrutural, na medida em que a forma-mercadoria e a luta de classes permeiam a totalidade da sociabilidade” (MASCARO, 2013, p. 68). As instituições sociais congregam-se, (re)reproduzem ideologicamente as relações sociais capitalistas e, por conseguinte, são vitais à própria estruturação do Estado e sua “afirmação material”.

Os esclarecimentos do autor correlacionam-se ao ponto de vista de Saviani (HERMIDA; LIRA, 2018) acerca das táticas utilizadas “pela classe dominante”, via meios de comunicação no processo do “golpe jurídico-midiático-parlamentar”. Os meios de comunicação de massa fazem parte do “Estado ampliado” (MASCARO, 2013) e “[...] são tanto controlados política e juridicamente pelo Estado quanto são estruturas que se levantam num sistema de disputas mercantis” (MASCARO, 2013, p. 72). A forma-valor determina o modo como os sujeitos utilizam esses canais, sendo predominantemente marcada por disputas, conforme o autor abordou neste fragmento de sua análise sobre o assunto em questão:

O poder dos anunciantes, a orientação das propagandas para a plenificação do consumo, as disputas por audiência, o manejo ideológico de notícias e o cerceamento das informações fazem parte de um complexo que responde por um dos momentos diretos da disputa política e da afirmação de determinada ordem social, mas também, diretamente, da disputa entre os capitais em concorrência (MASCARO, 2013, p. 72).

De maneira que possam convencer e produzir consenso na sociedade, os sujeitos da classe dominante também utilizam as ferramentas das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Sabe-se das potencialidades das TICs pela agilidade e dinâmica na divulgação instantânea de acontecimentos em nível nacional e internacional, bem como pela persuasão dos conteúdos e das imagens, que, ao cabo, influenciam e geram credibilidade. Nesse sentido, na entrevista de Saviani (HERMIDA; LIRA, 2018), ao elencar o outro aspecto que corroborou favoravelmente à classe dominante para o impedimento, o *impeachment* e, por fim, a consolidação do golpe de 2016, reportou-se à gênese sócio-histórica do país. A propagação ideológica

em torno dessa pauta ocorreu via manifestações na mídia e publicamente. Saviani contextualizou esse fato no âmbito da luta de classes na sociedade capitalista, assim interpretada:

O segundo componente tem a ver com a *especificidade da formação social brasileira, marcada pela persistência de sua classe dominante, sempre resistente em incorporar a população, temendo a participação das massas nas decisões políticas*. É essa classe dominante que, agora, no contexto da crise estrutural do capitalismo, dá vazão ao seu ódio de classe, *mobilizando uma direita raivosa que se manifesta nos meios de comunicação convencionais, nas redes sociais e nas ruas* (HERMIDA; LIRA, 2018, p. 781-782, grifo nosso).

Considera-se esse fato um marco histórico na política nacional de suma importância para a análise das políticas dos governos, sobretudo no período de 2016 a 2018, pela deterioração das relações de emprego e das condições de trabalho em geral. Esse acontecimento acirrou a luta de classes, haja vista que a (re)produção da existência dos trabalhadores foi profundamente afetada pelas políticas do governo federal via reformas, com destaque à reforma trabalhista<sup>60</sup>. Reitera-se que, embora o capítulo sexto contemple esse tema, as abordagens até então expostas visam salientar os principais fatores que desencadearam alterações nos rumos das políticas públicas do governo federal, favorecendo, por conseguinte, o capital. Aliás, entende-se que esse resultado não poderia ser diferente, principalmente em virtude da condição do país no contexto do modo de produção capitalista, já que, historicamente, “[...] o capitalismo dependente no Brasil sempre se estruturou a partir da superexploração do trabalho, *de modo a garantir uma parcela do mais-valor extraído para a burguesia nativa e outra polpuda parcela para as burguesias centrais*” (ANTUNES, 2020, p. 296, grifo do autor).

A partir da alteração dos encaminhamentos das políticas do governo federal, tramitaram proposições de reformas por meio de aditivos legais, que se tornaram leis, e, desde então, o processo de redução de investimentos públicos em esferas do aparato estatal aprofundou a tendência lógica destrutiva do capital (ANTUNES, 2009). Para Saviani (HERMIDA; LIRA, 2018), o golpe de 2016 propiciou vantajosas

---

<sup>60</sup> A reforma trabalhista alterou artigos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Originária do Projeto de Lei da Câmara n.º 38/2017 (PLC 38/2017) (ANTUNES, 2020), a reforma desfigurou essa legislação, pois instituiu “[...] o preceito do *negociado sobre o legislado*, que elimina o patamar basal dos direitos, e também ao introduzir o nefasto *trabalho intermitente* [...], além de restringir em muito a abrangência da Justiça do Trabalho – cuja extinção é o objetivo verdadeiro do empresariado brasileiro –, entre tantos outros aspectos nefastos” (ANTUNES, 2020, p. 305, grifo do autor).

concessões à burguesia nacional e ao capital financeiro internacional, tendo em vista a condição do Estado do capitalismo dependente (OSÓRIO, 2014). Em seu posicionamento sobre esse tema, ao ser entrevistado, Saviani pontuou que, “De fato, o governo que assumiu o poder em consequência do golpe vem se pondo explicitamente a serviço dos interesses financeiros dos bancos e do capital financeiro” (HERMIDA; LIRA, 2018, p. 783). Portanto, a estratégica política desse golpe político, assim como de outros que o precederam, significou muito além de disputa pelo controle desse núcleo do poder político da sociedade capitalista. A análise desse acontecimento demanda contextualizá-lo no sistema mundial capitalista, do Estado do capitalismo dependente (OSÓRIO, 2014) e das singularidades da formação do Estado brasileiro, temas discutidos no capítulo sexto.

Nesse contexto, as expressões “reformas do aparato estatal” e/ou “modernização do Estado” sobressaíram no decorrer do processo de estudo sobre as políticas dos governos, cujo cerne se constituiu a partir do caso do Estado do Rio Grande do Sul, no período de 2015 a 2018. Esses meios utilizados por governos no núcleo do poder político da sociabilidade capitalista (MASCARO, 2013), sobretudo na realidade brasileira, têm se caracterizado como um movimento contínuo, pois, na historicidade socioeconômica e política do país, identificaram-se similitudes e aproximações entre discursos, alicerçados predominantemente em concepções de mundo segundo a lógica do capital.

Desse modo, parte-se da constatação empírica de posicionamentos da Direção Central do CPERS/SINDICATO focados em mudanças via pleito eleitoral, de direcionamento das ações via negociação no próprio aparato de Estado (OSÓRIO, 2014), nesse caso com representantes políticos em cargos eletivos na Assembleia Legislativa. Nesse sentido, pontua-se a crítica às políticas do governo do Estado do Rio Grande do Sul, de 2015 a 2018, desconstruída de rigor na análise à forma política estatal (MASCARO, 2013) e descontextualizada do sistema mundial do capital e da condição do Estado do capitalismo dependente (OSÓRIO, 2014). Além do mais, acrescentam-se descontentamentos de parte dos trabalhadores em Educação, especialmente de professores, quanto aos resultados de greves e manifestações, sendo expressiva a permanência de pautas reivindicatórias. A reiteração das demandas desses profissionais, via entidade sindical, requer avanços para além de discursos alicerçados em entendimentos parciais, desvinculados da análise na totalidade do modo de produção capitalista neste tempo histórico. A desvinculação do

CPERS/SINDICATO em virtude de discordância dos posicionamentos político-partidários, da continuidade de pautas reivindicatórias e, também, de restrita repercussão das ações, principalmente de greves, indicaram a necessidade de análise com base na categoria luta de classes (MARX; ENGELS, 2014). Em contrapartida, de modo geral, os argumentos da Direção Central centraram-se em críticas às políticas dos governos do Estado do Rio Grande do Sul e federal, as quais se entendem imprescindíveis. Todavia, as perspectivas de mudanças nas condições de trabalho pedagógico dos professores, praticamente, direcionaram-se ao pleito eleitoral, via pressão política junto aos deputados estaduais. Nesse sentido, a redução de professores em assembleias regionais<sup>61</sup>, conforme constatação baseada na empiria, fragiliza os Núcleos<sup>62</sup> e a importância do movimento sindical na contramão da lógica do capital.

Diante da percepção de continuidade das políticas dos governos, o movimento sindical dos professores parece que, gradualmente, esmoreceu. Por isso, coloca-se em relevo a necessidade de o movimento sindical dos professores articular-se às demais entidades sindicais de trabalhadores em geral e problematizar o mundo do trabalho (ANTUNES, 2005) a partir do entendimento e da crítica à crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011). Portanto, compreende-se imprescindível a superação dos discursos e sua materialidade para além do contraponto às políticas dos governos, posto que as mudanças prospectadas não dependem por si só de decisões políticas desvinculadas da condição do Estado do capitalismo dependente (OSÓRIO, 2014).

A análise e a produção dos dados da pesquisa confirmaram a hipótese deste estudo, evidenciando um movimento de continuidade dos discursos do governo sob a lógica do capital. Desse modo, propôs-se a seguinte problematização: em que medida há continuidade das políticas dos governos em relação às condições de trabalho pedagógico dos professores da rede pública estadual do Rio Grande do Sul,

---

<sup>61</sup> O Estatuto Social do CPERS/SINDICATO prevê essa organização em Núcleos que fazem parte da entidade. Em seu artigo 36, estabelece que “A Assembleia Regional do Núcleo é instância máxima de deliberação do Núcleo, não podendo tomar decisões contrárias ao Congresso Estadual e à Assembleia Geral do CPERS/SINDICATO, ou encaminhamentos do Conselho Geral” (CPERS/SINDICATO, 2014, p. 10).

<sup>62</sup> O capítulo oitavo do Estatuto Social do CPERS/SINDICATO, “da organização e da competência dos Núcleos”, detalha, nos artigos 21 a 32, as peculiaridades desse meio institucional. A esse respeito, cabe ressaltar o artigo 21, que estabelece o seguinte: “Os Núcleos terão caráter regional e serão constituídos mediante proposta dos associados ou da Diretoria do CPERS/SINDICATO, com aprovação do Conselho Geral” (CPERS/SINDICATO, 2014, p. 10). O capítulo quinto contempla esse assunto.

sobretudo entre 2015 e 2018 (governo de José Ivo Sartori), apesar de, reiteradamente, o movimento sindical dos trabalhadores em Educação, via jornal Sineta do CPERS/SINDICATO, manifestar em diferentes ações a precariedade da (re)produção da existência, com destaque à situação dos professores?

Nessa direção, o objetivo geral desta pesquisa consiste em analisar as políticas do governo do Estado do Rio Grande do Sul, de 2015 a 2018, implementadas a partir da reconfiguração do Estado, sob o critério de crise financeira, e seus impactos nas condições de trabalho pedagógico dos professores da rede pública estadual de ensino, paralelamente aos posicionamentos do CPERS/SINDICATO. Já os objetivos específicos são:

- a) correlacionar a reforma do Estado brasileiro da década de 1990 às políticas dos governos do Rio Grande do Sul, de 1995 a 2014, e identificar o eixo central de tais políticas no núcleo do poder político estatal e seus desdobramentos no âmbito das políticas educacionais;
- b) comparar os direcionamentos das políticas dos governos desse ente da federação, a partir das reconfigurações do Estado realizadas no decurso dos anos de 1995 a 2014, e avaliar os impactos nas condições de trabalho dos professores da rede pública estadual;
- c) conhecer o mote dos discursos das políticas do governo do Estado, durante o período de 2015 a 2018, correlacionando-os às políticas educacionais implementadas, e interpretar os sentidos de tais discursos a partir dos posicionamentos do CPERS/SINDICATO referentes às condições de trabalho dos professores;
- d) contrastar os posicionamentos do CPERS/SINDICATO com os discursos do governo do Estado nesse período de mandato e interpretar os sentidos de tais discursos à luz da luta de classes;
- e) sistematizar os posicionamentos do CPERS/SINDICATO evidenciados em publicações no jornal Sineta do período de 2015 a 2018.

As vivências no campo educacional, na condição de professora vinculada à rede pública estadual do Rio Grande do Sul, de sócia do CPERS/SINDICATO e de pesquisadora em Educação no PPGE da UFSM, possibilitaram a realização deste estudo. A necessidade de entendimento acerca da constatação de continuidade das políticas dos governos, bem como de sucessivas mobilizações e ações do CPERS/SINDICATO, potencializou o movimento de pesquisa fundamentada em

aportes teóricos que colocaram em relevo os discursos dos governos sob a lógica do capital. Partiu-se da hipótese de que as políticas do governo estadual, no decurso de 2015 a 2018, caracterizaram-se pela continuidade de políticas de governos precedentes, isto é, de 1995 a 2014, em virtude do discurso de modernização do Estado em nome da crise financeira, que, ao cabo, impactaram as condições de trabalho pedagógico dos professores da rede pública estadual do Rio Grande do Sul. Apesar das pautas reivindicatórias e das ações do CPERS/SINDICATO evidenciarem as demandas salariais e profissionais desses trabalhadores em Educação, os discursos do governo Sartori primaram pela reforma no aparato estatal. Para tanto, as políticas do governo orientaram-se pela redução de investimentos em políticas educacionais, cujas medidas de parcelamento e congelamento do salário afetaram significativamente a (re)produção da existência, deteriorando, conseqüentemente, as condições de trabalho pedagógico dos professores. Por isso, concluiu-se que existe um movimento de continuidade dos discursos do governo sob a lógica do capital.

Observaram-se, em discursos do governo Sartori, perspectivas em relação ao Estado desprovidas da concepção de luta de classes que o caracteriza. Por essa razão, em diferentes contextos dos discursos, a ideia de Estado “como uma comunidade ilusória” e/ou “Estado de todos” (OSÓRIO, 2014) (re)produziu a ideologia dominante de que a democracia representativa, por si só, possibilitaria a superação de desigualdades sob o viés do direito à educação pública. Sob esse argumento, os professores foram “convocados”, sem que nem mesmo obtivessem acesso aos meios vitais à (re)reprodução da existência em virtude da condição de trabalhador. Diante da complexidade dessa realidade, na totalidade da sociabilidade capitalista (MASCARO, 2013), definiram-se as questões norteadoras deste estudo, a saber: por que, apesar de sucessivas ações organizadas pelo CPERS/SINDICATO, as condições de trabalho dos professores permaneceram ao longo dos anos, de 1995 a 2018, praticamente inalteradas? Quais são os sentidos dos discursos das políticas dos governos, sobretudo de Sartori, e do CPERS/SINDICATO? O que esses discursos manifestaram acerca da totalidade dos fenômenos da sociedade capitalista brasileira? Quais são as principais características das políticas dos governos em nível federal e estadual implementadas de 1995 a 2018 e as implicações no contexto das relações de emprego e condições de trabalho dos trabalhadores em geral, precipuamente dos professores da rede pública estadual do Rio Grande do Sul? Por que as políticas do governo Sartori, de 2015 a 2018, complexificaram as condições de trabalho



pedagógico dos professores dessa rede de ensino e como o CPERS/SINDICATO interpretou a situação?

A partir da elaboração de argumentos condizentes com a hipótese levantada, de maneira que a confirmassem ou a negassem, estruturou-se o processo de pesquisa, fundamentado em análise documental de discursos de diferentes sujeitos – do governo, do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul e do CPERS/SINDICATO – publicados no jornal Sineta, referentes ao período de 2015 a 2018. Produziu-se, assim, a sistematização da pesquisa com base nos referenciais teóricos das políticas dos governos no contexto sócio-histórico do sistema mundial capitalista, do Estado do capitalismo dependente (OSÓRIO, 2014) e das especificidades da forma política estatal capitalista (MASCARO, 2013). O processo de pesquisa que culminou na tese propriamente dita transcorreu de acordo com os fundamentos teóricos e metodológicos da Análise dos Movimentos de Sentidos (AMS), explicitada no capítulo seguinte. Salienta-se que todos os capítulos contemplam sistematizações em consonância às categorias de análise e conteúdo.

As sistematizações da pesquisa foram organizadas em seis capítulos, além dos dois primeiros (o introdutório e este) e do destinado às considerações finais. No terceiro capítulo, “A elaboração e sistematização da pesquisa: o movimento do pensar e estudar as contraposições das políticas do governo (2015–2018) e as condições de trabalho pedagógico dos professores”, explicita-se o processo de elaboração da pesquisa e o percurso teórico-metodológico realizado para a produção e análise dos dados.

No quarto capítulo, “O trabalho pedagógico dos professores da Educação Básica no âmbito da escola pública e suas interfaces: limites e possibilidades”, discorre-se acerca da natureza dessa categoria, das concepções e de seus sentidos de emancipação humana. A discussão transita da concepção de trabalho em geral à perspectiva emancipadora do trabalho pedagógico e problematiza os limites determinados pelas políticas de governos no contexto do Estado do capitalismo dependente inserido no sistema mundial capitalista (OSÓRIO, 2014). As políticas de governo em questão referem-se ao período de 2015 a 2018, segundo posicionamentos do CPERS/SINDICATO, cuja ênfase foi direcionada às condições de trabalho pedagógico dos professores da rede pública estadual do Rio Grande do Sul.

Já no capítulo quinto, “A historicidade do Centro dos Professores do Rio Grande do Sul: sentidos, possibilidades e desafios”, enfatizam-se os sentidos da criação dessa entidade por parte de professores da rede pública estadual desse ente da federação. A discussão inicia pela contextualização da organização de trabalhadores em entidades de ajuda mútua à criação de sindicatos. Do movimento sindical de trabalhadores em geral identificam-se as similitudes de pautas dos trabalhadores em Educação, as quais são interpretadas com base na concepção da luta de classes.

Por sua vez, o capítulo sexto, intitulado “O Estado na sociedade capitalista e a articulação das políticas de governos”, apresenta a gênese histórica do Estado moderno e discute os sentidos da política na sociedade capitalista, as características do Estado na fase imperialista do capital e as especificidades do Estado brasileiro. Além disso, coloca em relevo as reconfigurações do aparato estatal mediante reforma e golpes políticos.

Na sequência, o capítulo sétimo, “Contextualização das políticas de governos de 1995 a 2014: contrapontos dos discursos à materialidade das políticas educacionais e evidências de continuidade de consenso ao capital”, retoma as políticas dos governos estaduais do período de 1995 a 2014, bem como as políticas em nível federal, cujo mote de interpretação se fundamenta na reforma administrativa gerencial de 1995. Desse modo, articula as aproximações dos discursos das políticas dos governos dos períodos em destaque e salienta o entendimento de continuidade da lógica do capital.

Imbricado a esse movimento, no capítulo oitavo, “As políticas do governo do Estado do Rio Grande do Sul, de 2015 a 2018 e os impactos nas condições de trabalho pedagógico dos professores: contrapontos dos discursos”, procede-se à análise dos movimentos de continuidade dos discursos das políticas do governo, com ênfase às políticas educacionais do período. Assim, sistematizam-se as políticas educacionais e as principais medidas implementadas pelo governo Sartori (2015–2018). Ademais, apresentam-se posicionamentos do CPERS/SINDICATO, publicados no jornal Sineta, em que a permanência de pautas reivindicatórias no decurso do mandato é reiterada, o que, por fim, complexificou as demandas dos professores. Decorrentes dessas políticas do governo, as condições de trabalho pedagógico deterioraram-se e, nesse movimento, acirraram a luta de classes.

### **3 A ELABORAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DA PESQUISA: O MOVIMENTO DO PENSAR E ESTUDAR AS CONTRAPOSIÇÕES DAS POLÍTICAS DO GOVERNO (2015–2018) E AS CONDIÇÕES DE TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES**

Sociedades são coletivos que se formam para a produção dos bens materiais, intelectuais, afetivos, religiosos etc. para a manutenção da vida e de seus significados, para a solução de seus múltiplos problemas (CIAVATTA, 2015, p. 16-17).

A abertura deste capítulo contempla a concepção de sociedade organizada à (re)produção da existência mediante o trabalho, em que, historicamente, o ser social criou as condições necessárias e possíveis para a preservação e a continuidade da espécie. Nessa interação entre os seres e a natureza – “matéria orgânica” –, o trabalho tornou-se atividade fundante à produção de mercadorias em forma de “valores de uso” (MARX, 2013). Teleologicamente assim constituído, em linhas gerais continua sendo imprescindível ao acesso às “mercadorias”, independentemente da natureza, ou seja, de “[...] se elas provêm do estômago ou da imaginação [...]” (MARX, 2013, p. 113). Pode-se dizer que o modo de (re)produção da existência determinou, e ainda determina, a formação de sociedades, as quais “[...] não são meros agregados ou justaposições de indivíduos, são totalidades sociais organizadas e orgânicas em torno de certas ideias, valores e projetos” (CIAVATTA, 2015, p. 16).

Na sociedade capitalista, predominantemente caracterizada pelas relações sociais assalariadas, a venda da força de trabalho em troca de salário tornou-se o principal meio de acesso às “mercadorias”. Mediante esse processo, milhares de homens e mulheres dependem exclusivamente dessa condição à (re)produção da existência. Trata-se de um nexo forjado e alicerçado na exploração da força de trabalho, mas legitimado pela “forma jurídica” que “[...] envolve o sujeito de direito, com seus correlatos do direito subjetivo, do dever e da obrigação – atrelados, necessariamente, à vontade autônoma e à igualdade formal no contrato como seus corolários” (MASCARO, 2013, p. 39). A “forma política” e a “forma jurídica” entrelaçam-se e “conformam-se”, de acordo com a lógica das relações sociais materiais capitalistas (MASCARO, 2013).

Aparentemente, essa relação ocorre desprovida de antagonismos e contradições, afinal, juridicamente, os sujeitos são reconhecidos livres, isto é, são “sujeitos de direito”, como denominados por Mascaro (2013), jurista e filósofo do

Direito. Basta pensar na relação estabelecida pelo ser social neste tempo contemporâneo, mesmo empiricamente, e correlacioná-la àquele período sócio-histórico em que a produção de “valores de uso” (MARX, 2013) gerou modos distintos na organização das sociedades para que, nesse *détour* (KOSIK, 1976), talvez o pensamento produza nuances daquela realidade e distancie-se do tempo histórico atual. Contudo, a mera contemplação ou reflexão não manifesta os fenômenos, pois “O homem sempre vê *mais* do que aquilo que percebe imediatamente” (KOSIK, 1976, p. 30, grifo do autor). O modo de apropriação do mundo e/ou da realidade em sua totalidade carrega em si o sentido produzido pelo próprio ser, de forma que “Estes mesmos sentidos, por meio dos quais o homem descobre a realidade e o sentido dela, coisa, são um produto histórico-social” (KOSIK, 1976, p. 29).

No movimento dialético de produção de sentidos sobre os fenômenos na totalidade das relações sociais materiais de (re)produção da existência, a investigação constitui ponto de partida. *A priori*, reconhecem-se as principais características do modo de (re)produção da existência na realidade deste tempo histórico, em que a produção de “valor de troca” (MARX, 2013) determina o processo de vida em seus mais diversos aspectos – social, político, intelectual (MARX, 2008). Em outras palavras, trata-se das “formas sociais” “[...] valor, mercadoria e subjetividade jurídica. Tudo e todos valem num processo de trocas, tornando-se, pois, mercadorias e, para tanto, jungindo-se por meio de vínculos contratuais” (MASCARO, 2013, p. 21) e determinando a vida em sociedade.

As “formas sociais” emergem de relações sociais singulares de sociedades de acumulação capitalista, em que o “[...] antagonismo entre capital e trabalho, giram em torno de formas sociais [...]” (MASCARO, 2013, p. 21). Dessa maneira, o trabalho delimitou-se, exclusivamente, como possibilidade de acesso às mercadorias mediante a venda da força de trabalho, sendo esta também constituída em “mercadoria”. Desse modo, “O processo de trabalho se converte em meio de subsistência e a força de trabalho se torna, como tudo, uma mercadoria especial, cuja finalidade vem a ser a criação de novas mercadorias objetivando a valorização do capital” (ANTUNES, 2005, p. 69).

No contexto sócio-histórico do modo de produção capitalista, o núcleo constitutivo do “sistema de mediações de segunda ordem” (ANTUNES, 2009), formado pelo “tripé” capital, trabalho e Estado (MÉSZÁROS, 2011), determinou, e ainda determina, a organização e (re)produção da existência do ser social. Partindo

dessa base categorial, analisaram-se as políticas do governo do Estado do Rio Grande do Sul, de 2015 a 2018, implementadas a partir da reconfiguração do Estado, segundo critério de crise financeira nesse núcleo do poder político da sociedade capitalista. De modo geral, as políticas desse governo agravaram as condições de trabalho pedagógico dos professores da rede pública estadual em virtude das medidas restritivas de contenção de investimentos em nome da “crise”.

A perspectiva dialética orientou o movimento de pensamento e apreensão dos fenômenos da realidade, que, inicialmente, “aparecem” de maneira “oculta” (KOSIK, 1976). Por isso, “Compreender o fenômeno é *atingir* a essência” (KOSIK, 1976, p. 16, grifo do autor). E, para tanto, quanto às escolhas científicas, optou-se pela AMS, fundamento teórico-metodológico que embasou esta pesquisa. Desse processo se constituiu a análise dialética materializada nesta tese.

### 3.1 ANÁLISE DOS MOVIMENTOS DE SENTIDOS: HISTORICIDADE, CARACTERÍSTICAS E PERSPECTIVAS

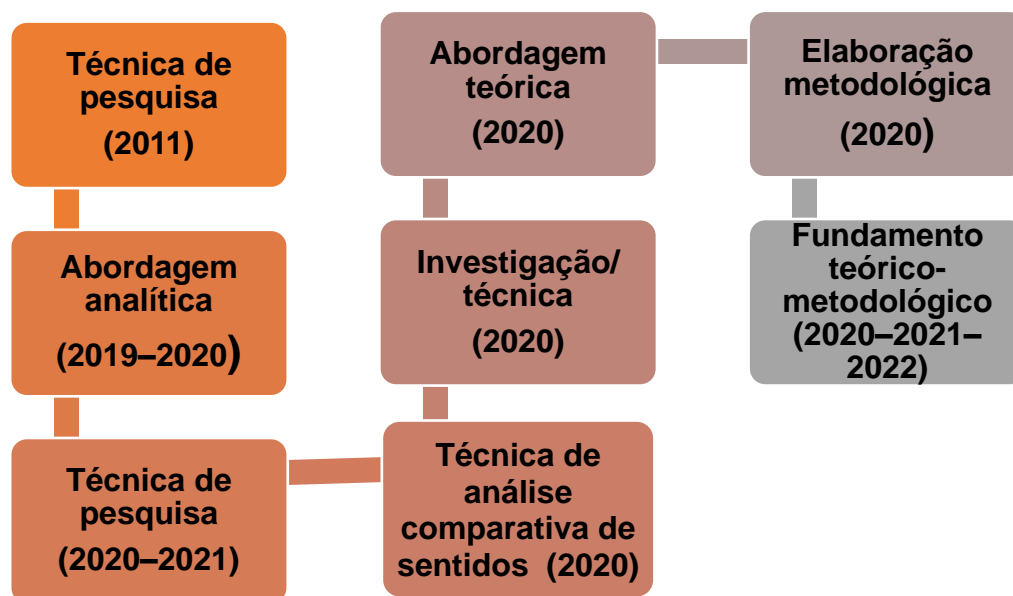
Como mencionado, a AMS configura-se em fundamento teórico-metodológico elaborado por pesquisadores da pós-graduação e estudantes da graduação da UFSM vinculados ao Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas, sob a coordenação da professora Liliana Soares Ferreira. Esse grupo se consolidou como “comunidade acadêmica” (FERREIRA; CALHEIROS; SIQUEIRA, 2020), em que pessoas estabelecem vínculos a partir de “[...] objetivos comuns relativos aos estudos [...]”, e, “Assim constituída, a comunidade não somente pesquisa e estuda, mas aprende [...]” (FERREIRA; CALHEIROS; SIQUEIRA, 2020, p. 2). Congregados, alguns desses sujeitos do Kairós elaboraram a AMS, inicialmente denominada “técnica de pesquisa”, partindo do seguinte ponto de vista: “Esta técnica foi criada devido à necessidade de um estudo dialético dos dados de pesquisa na Educação, em perspectiva crítica” (FERREIRA; BRAIDO; DE TONI, 2020, p. 148).

Ao longo do tempo, a AMS tem sido retomada, reavaliada e “recriada”, principalmente em suas características e em sua denominação (FERREIRA; BRAIDO; DE TONI, 2020). Recentemente, os autores optaram por abordá-la em suas produções com a denominação de “fundamento teórico-metodológico”. À guisa de exemplo, faz-se alusão ao artigo “Análise dos movimentos de sentidos sobre trabalho pedagógico na pesquisa em educação” (FERREIRA, 2022), em que, na exposição do

processo de produção e análise dos dados da investigação realizada, a autora referiu-se à AMS como “referencial teórico-metodológico” e a definiu “[...] como uma maneira de estudar dialética, aprofundada e criativamente os dados” (FERREIRA, 2022, p. 5). E, na sequência de sua arguição, salientou: “Cabe esclarecer também que se refere à AMS como um fundamento teórico-metodológico, cuja centralidade está no discurso [...]” (FERREIRA, 2022, p. 6). Desde então, mesmo tendo sido modificada em sua denominação, os elementos centrais<sup>63</sup> da AMS foram mantidos, tais como “perspectiva crítica”, “trabalho rigoroso com os sentidos”, “discursos como evidências materiais dos sujeitos”, “estudo da linguagem” e “discurso como centralidade”.

A contínua retomada e ressignificação da AMS justificou a transição de técnica a fundamento teórico-metodológico. Na Figura 1, a seguir, apresentam-se as alterações nas denominações da AMS, desde a sua elaboração até a atualidade.

Figura 1 – Processo de reelaboração da Análise dos Movimentos de Sentidos no Kairós



Fonte: Elaborada pela autora com base em publicações do Kairós.

As mudanças nas denominações da AMS ampliaram as perspectivas de estudo e pesquisa, conforme se entende pelas expressões utilizadas e pelo primor pela produção e análise dos dados pautadas em categorias que potencializaram as publicações dos pesquisadores. As categorias de análise recorrentes em tais

<sup>63</sup> Tais elementos foram listados a partir de diferentes publicações de pesquisadores do Kairós, as quais constam na lista de referências desta tese.

publicações foram: “contradição”, “totalidade” e “historicidade”. Em relação às categorias de conteúdo, destacaram-se: “trabalho pedagógico” e “Educação Profissional”. Com base no exposto, conhecem-se, então, as categorias basilares que embasaram as produções do Kairós, bem como aquelas em construção e avaliação e, possivelmente, outras tantas que os pesquisadores e acadêmicos do Kairós poderão produzir.

Tendo em vista importância dessas categorias para o embasamento teórico-metodológico da AMS, coloca-se em relevo a concepção de “categorias”, segundo Ciavatta (2015). “Na medida em que uma categoria alcança, por seus fundamentos e pesquisa científica, maior poder explicativo ela adquire a qualidade de um conceito. Isto é, uma elaboração com capacidade explicativa da realidade” (CIAVATTA, 2015, p. 40). As categorias são, assim, os pilares basilares à produção do conhecimento sobre os contextos sócio-históricos em todos os seus diferentes aspectos. Corroborando tal argumentação, Cury (1986, p. 22) afirma que as “categorias” são assentadas na concepção dialética, frisando: “Ora, se a realidade do movimento é dialética e dinâmica, a representação desse movimento deve ser dinâmica, para não petrificar, no campo da representação, aquilo que é dinâmico no real”.

No que tange às características, inicialmente, ressaltam-se os conceitos que alicerçam esse fundamento teórico-metodológico: discursos, linguagem e sentidos. A especificação conceitual desses termos será explicitada a seguir, na exposição do processo de produção e análise dos dados da pesquisa que resultou nesta tese. Na definição e, imbricada, na caracterização da AMS, esses conceitos se coadunam, conforme é possível perceber em excertos de publicações distintas dos pesquisadores do Kairós. Portanto, o objetivo da AMS, “[...] como a própria designação evidencia [...]”, é “[...] estudar os sentidos em suas variações, incidências, repetições, faltas e exageros, etc., ou seja, em seus movimentos” (FERREIRA; BRAIDO; DE TONI, 2020, p. 149). Além disso, Ferreira, Braido e de Toni (2020, p. 149) afirmam que a AMS, “Metodologicamente, caracteriza-se como um estudo de linguagem, realizado com base em organização, reorganização, comparação, cotejamento e sistematização dos discursos”.

No que concerne às demais especificidades atribuídas à AMS, salienta-se o entendimento dos sentidos dos fenômenos da realidade contextualizados. Nessa perspectiva, a “centralidade” da AMS

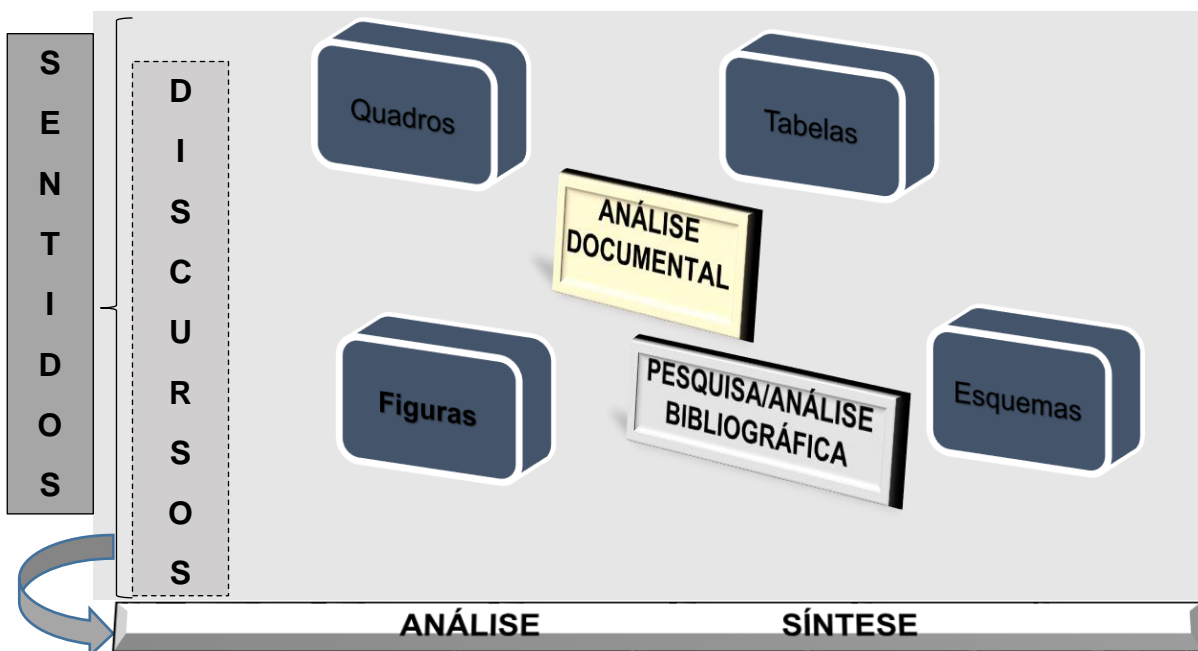
[...] relaciona-se a compreender como os *sentidos dos temas estudados* se movimentam quanto ao tempo, ao contexto social, aos sujeitos em suas posições nesse social e ao próprio tema em sua *historicidade*, considerando as suas relações com o trabalho (fundamento histórico ontológico), com a educação e com os seres humanos, organizados em *classes sociais*. Esses três elementos estão na base dos discursos e, por isso, dos sentidos produzidos pelos sujeitos [...] (FERREIRA; CALHEIROS; SIQUEIRA; 2020, p. 213, grifo nosso).

O conceito e as categorias salientados na definição desse fundamento teórico-metodológico consubstanciaram as abordagens anteriormente apresentadas e, também, as análises produzidas nesta pesquisa. A partir dessas explicações pontuais sobre a AMS, discorre-se acerca da análise e produção dos dados da pesquisa realizada. Nesse processo inicial, de análise dos documentos, os tópicos centrais foram registrados em instrumentos, especificados na Figura 2, sobre a qual se discorre na subseção a seguir.

### 3.1.1 Análise e produção dos dados da pesquisa

A Figura 2 apresenta os tópicos centrais da produção e análise dos dados da pesquisa com base na AMS.

Figura 2 – A produção e análise dos dados da pesquisa com base na AMS



Fonte: elaborada pela autora a partir de produções do Kairós.



A Figura 2 demonstra a correlação entre a produção e análise dos dados da pesquisa. Para a realização dessa fase inicial, foram definidos os instrumentos, tais como tabelas, quadros, figuras e esquemas, que constam nessa ilustração; todavia, existem outros instrumentos trabalhados no Kairós, a exemplo de desenhos, gráficos e sínteses. A partir da organização dos instrumentos de análise, os quais continham tópicos centrais preestabelecidos para os registros dos documentos analisados – assim como tópicos introduzidos posteriormente –, elaboraram-se as sínteses em conformidade com a AMS. A esse respeito, cabe ressaltar que o movimento “[...] de ir e vir ao texto, a leitura recorrente, a atividade intensa dos leitores/pesquisadores é auxiliada pela elaboração de instrumentos de análise [...]” (FERREIRA; BRAIDO; DE TONI, 2020, p. 149). A criação desses meios para os devidos apontamentos dos elementos-chave destacados nos textos, denominados “discursos”, objetivou conhecer, evidenciar e produzir argumentos acerca da temática que constitui foco deste estudo: as políticas do governo estadual do Rio Grande do Sul, de 2015 a 2018, e seus impactos nas condições de trabalho pedagógico dos professores da rede pública de ensino desse ente federativo. Reitera-se, assim, o critério determinante que levou à escolha desse ponto nodal – a hipótese de continuidade das políticas do governo, a qual, por sua vez, demandou a retomada de políticas de governos precedentes, de 1995 a 2014<sup>64</sup>. Dito isso, salienta-se o processo de análise e de síntese para a sistematização da AMS:

Nestes instrumentos vai-se compondo uma leitura aprofundada, na qual os *sentidos se evidenciam como resultados da análise*. Parte-se, então, para *sínteses*, ou seja, *agrupamento dos sentidos em suas semelhanças, com o intuito de ir recompondo o texto, agora significado*. Somente, então, passa-se à etapa da *sistematização, momento de se escrever sobre as sínteses, ou seja, elaborar a argumentação que, ao fim e ao cabo, é um outro sentido sobre o lido*. Portanto, há um *rigor científico* evidenciado não como limitador da autonomia e capacidade criativa dos pesquisadores, mas como *elemento-guia para que se amparem no intuito de manterem-se atentos à problematização que deu origem ao estudo* (FERREIRA; BRAIDO; DE TONI, 2020, p. 149, grifo nosso).

Nos excertos supradestacados, encontram-se os elementos constituintes do fundamento teórico-metodológico do processo de produção e análise dos dados que

---

<sup>64</sup> Os capítulos sétimo e oitavo apresentam a retomada das políticas dos governos em razão da reforma do Estado implementada em 1995, que alterou a administração pública burocrática para a gerencial (BRASIL, 1995). Em parte dos discursos do governador José Ivo Sartori, a referência aos governos anteriores evidenciou a aproximação de políticas orientadas à modernização do aparato estatal, cujas principais características são a privatização, as parcerias entre público e privado e as políticas educacionais restritivas. Além disso, os discursos indicaram apoio sob o critério político-partidário.

foram trabalhados para a realização da pesquisa e que culminaram nesta tese. Por se tratar de um estudo dialético, de perspectiva crítica, segundo afirmaram Ferreira, Braido e de Toni (2020), a etapa inicial transcorreu mediante a pesquisa documental em materiais disponibilizados no domínio público<sup>65</sup>, *on-line* e/ou impressos. E, na condição de pesquisadora em Educação, na análise de sentidos dos discursos dos sujeitos, observou-se a seguinte premissa de Kosik (1976): a “destruição da pseudoconcreticidade”. Por isso, no decorrer da pesquisa em Educação, propôs-se conhecer e compreender os sentidos dos discursos dos sujeitos e contextualizá-los no contexto sócio-histórico capitalista atual. Esse procedimento se alicerçou na perspectiva de superação de entendimento aparente da “realidade humano-social” (KOSIK, 1976). Nesse sentido,

[...] se quiser *pesquisar* a estrutura da coisa e quiser perscrutar “a coisa em si”, se apenas quer ter a possibilidade de descobrir a essência oculta ou a estrutura da realidade – o homem, já antes de iniciar qualquer investigação, deve necessariamente possuir uma segura consciência do fato de que existe algo susceptível de ser definido como estrutura da coisa, essência da coisa, “coisa em si”, e de que existe uma oculta verdade da coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente (KOSIK, 1976, p. 16-17, grifo do autor).

A investigação da “aparência” do fenômeno principiou pela definição de procedimentos de pesquisa – a análise documental e a pesquisa/análise bibliográfica<sup>66</sup>. Na AMS, “[...] ambas são concomitantes: ao se analisar, pesquisa dados e vice-versa [...]” (FERREIRA; SIQUEIRA; LAMPE, 2020, p. 3). A partir da análise documental, optou-se por documentos de domínio público para a elaboração de análises sobre as políticas do governo Sartori, no período de 2015 a 2018. Sob a perspectiva teórica, os documentos de domínio público configuram importantes fontes de registros da produção humana, as quais expressam as diferentes linguagens produzidas pelos seres de nossa espécie. Ciavatta (2015) especificou que as fontes são as manifestações humanas, seus sentidos e seus movimentos, isto é, a síntese da história.

São as fontes que revelam os acontecimentos e permitem a construção do discurso histórico. Podem ser escritas (documentos históricos, literários ou

---

<sup>65</sup> A próxima seção explicita esse assunto.

<sup>66</sup> No fundamento teórico-metodológico da AMS, pesquisa e análise documental são concomitantes (FERREIRA; SIQUEIRA; LAMPE, 2020).

jornalísticos), orais (entrevistas, depoimentos) ou iconográficas (imagens, fotografias, filmes, documentários) (CIAVATTA, 2015, p. 49).

Nessa fase de análise e produção dos dados, optou-se pelas fontes escritas, consideradas documentos históricos por conterem as representações e as ideias produzidas pelo ser humano: “A produção das ideias, das representações, da consciência está em princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real” (MARX; ENGELS, 2009, p. 31). No que concerne aos documentos definidos para esse início, focaram-se as “ideias”, as concepções de sociedade e as perspectivas sob diferentes vieses, já que o cerne eram discursos de sujeitos de distintas posições de classe e classes sociais: aqueles diretamente vinculados ao aparato de Estado e aqueles “pertencentes” (AMARAL, 2016) à classe trabalhadora, os trabalhadores em Educação, representados pela Direção Central do CPERS/SINDICATO.

Os enfoques centrais dos discursos abrangeram as políticas do governo estadual, as políticas educacionais e as medidas para modernização do Estado sob o argumento financeiro de déficit público. Dessa forma, o estudo das políticas do governo Sartori possibilitou identificar, conhecer, contrastar, compreender, caracterizar e argumentar os sentidos de continuidade dessas políticas em relação às condições de trabalho pedagógico dos professores da rede pública estadual do Rio Grande do Sul. Já os discursos da Direção Central do CPERS/SINDICATO, publicados no jornal Sineta, contrastaram com os discursos do governo, visto que evidenciaram a deterioração das condições de trabalho dos professores. Cumpre lembrar que, no capítulo introdutório deste estudo, fez-se referência às reivindicações salariais e profissionais do CPERS/SINDICATO. Ao longo desta exposição, discorre-se acerca dos discursos da entidade referentes às políticas dos governos.

Entende-se que os sujeitos da pesquisa produziram seus discursos pelos seus processos de vida ativos, porque “[...] são os homens que desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material que, ao mudarem essa sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento” (MARX; ENGELS, 2009, p. 32). Nesse movimento de elaboração das ideias, das concepções sobre a realidade produzidas pelo ser humano, os discursos expressam essa materialidade. Salienta-se, então, a compreensão de discurso como movimento dialético, de “Captar o fenômeno de determinada coisa significa indagar e descrever

como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde” (KOSIK, 1976, p. 16).

Na concepção de Ferreira (2020, p. 7), “discurso” abrange o “sentido” e a “linguagem” correlacionados, contendo, por isso, o social, isto é, “[...] as posições de classe social, as relações que o sujeito estabelece com o social [...]”. Considera-se importante frisar esse entendimento alicerçado na “premissa materialista da história” (MARX; ENGELS, 2009) de que “[...] o discurso é materialidade. Está na base desta, sustenta-a, alimenta-a de sentidos e possibilita o movimento dos sujeitos, em inter-relação” (FERREIRA, 2020, p. 10).

De acordo com o fundamento teórico-metodológico da AMS, os discursos manifestam e revelam as elaborações do pensamento produzidas no “intercâmbio” (MARX, 2013) do ser social. E, por isso,

[...] são evidências dos sujeitos. Por sua vez, os discursos aglutinam sentidos e significados. Os sentidos são provisórios, ainda não estabilizados; os significados são sentidos, trabalhados por meio da linguagem, estabilizados, porque sistematizados [...] (FERREIRA; BRAIDO; DE TONI, 2020, p. 148-149).

Portanto, os discursos carregam os sentidos elaborados pelos sujeitos, de forma que, no decorrer da leitura e da produção dos dados, emergiram outros sentidos pela articulação da análise/pesquisa bibliográfica. Ambos os procedimentos de pesquisa foram momentos intercambiáveis em que a pesquisa/análise bibliográfica fundamentou a interpretação dos discursos e, concomitantemente, a produção de sentidos sobre o que de fato tais discursos continham nas entrelinhas. O acesso aos diferentes documentos ocorreu por meio de sítios eletrônicos e materiais impressos, especificados a seguir, na Figura 3, após os devidos esclarecimentos acerca dessa fase inicial da pesquisa.

Assim, em correlação com os discursos no núcleo do poder político capitalista, estabeleceu-se a análise de sentidos dos discursos do órgão estatal, o Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE-RS), em que se realizou o mesmo procedimento. À parte da esfera estatal, procedeu-se à pesquisa em matérias publicadas no jornal Sineta acerca das políticas do governo Sartori na área educacional, com ênfase em questões conexas ao trabalho pedagógico dos professores da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, sobretudo no quesito condições de trabalho.

Após a organização prévia de tabelas<sup>67</sup> por segmentos, ou seja, governo do Estado, TCE-RS e CPERS/SINDICATO, sujeitos da pesquisa, foram realizadas a leitura e a releitura dos documentos públicos, bem como a identificação de categorias e conceitos. Além disso, efetuou-se o reconhecimento de termos reiterados nessas produções, designados de “elementos-chave”. Imbricado nesse percurso, inseriu-se outro instrumento de análise da AMS: os esquemas. Devido à gama de documentos fundamentais à análise e produção dos dados, foi necessário o registro dos principais tópicos em esquemas. Estes, por sua vez, possibilitaram a elaboração de figuras e quadros, apresentados no capítulo oitavo. Por fim, a partir das tabelas, das figuras, dos esquemas e dos quadros, foram compostas as sínteses e as sistematizações. E, como mencionado anteriormente, apresentam-se na Figura 3, a seguir, os documentos analisados e seus respectivos endereços eletrônicos, que viabilizaram a pesquisa de modo remoto em virtude da pandemia de COVID-19.

---

<sup>67</sup> Tal organização não consta nesta exposição, mas foi utilizada para análise, elaboração das sínteses e sistematização.

Figura 3 – Documentos públicos da análise e produção dos dados da pesquisa



### **DISCURSOS DO GOVERNO SARTORI**

Plano de Governo  
(<https://casacivil.rs.gov.br>)

Sessão Solene de Posse  
(<http://www2.al.rs.gov.br/>)

Notícias do Portal do Governo do RS  
(<https://estado.rs.gov.br>)

Mensagens do governador à  
Assembleia Legislativa (2015 – 2018)  
(<https://planejamento.rs.gov.br>)



### **DISCURSOS DO TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL**

Relatório e Parecer Prévio sobre as  
contas do Governador do Estado  
(2015 a 2018)  
(<https://portal.tce.rs.gov.br>)



### **DISCURSOS DO CPERS/SINDICATO**

Jornal Sineta

(<https://cpers.com.br>)  
Impressos (obtidos na Escola e/ou  
enviados pelo Correio à residência)

Fonte: elaborada pela autora.

No decorrer da leitura desses documentos públicos, realizaram-se, concomitantemente, os registros dos principais temas definidos para a produção e análise dos dados. Para tanto, concedeu-se ênfase à problematização e ao objetivo geral estabelecidos para a realização da pesquisa, com vistas à confirmação e/ou negação da hipótese levantada. Fundamentalmente, a pesquisa centrou-se nas políticas do governo estadual no período de 2015 a 2018, cujo eixo foi a reforma do aparato estatal, detalhada no Plano de Modernização do Estado<sup>68</sup>. Dadas as implicações das medidas implementadas pelo governo, sobretudo no contexto da Educação Básica da rede estadual do Rio Grande do Sul, que, ao cabo, deterioraram as condições de trabalho pedagógico dos professores, cotejaram-se os posicionamentos da Direção Central do CPERS/SINDICATO.

Em matérias publicadas no jornal Sineta, foram constatados, reiteradamente, itens das pautas reivindicatórias dos trabalhadores em Educação relativos às questões salariais e profissionais. Com base nessas matérias, identificaram-se as manifestações nos discursos da Direção Central da entidade circunscritas às condições de trabalho pedagógico dos professores.

Tendo como critério de análise o movimento de continuidade das políticas do governo estadual sob a lógica do capital em relação às condições de trabalho pedagógico desses profissionais, processou-se a elaboração de argumentos que evidenciassem e confirmassem tal afirmação empírica. Desse modo, transitou-se pela leitura e releitura dos documentos públicos e de discursos do governo e do CPERS/SINDICATO, bem como pela interpretação à luz das categorias luta de classes, Estado e capital. Contextualizados nessa totalidade, em que as “formas sociais” determinam os discursos dos sujeitos, esses discursos “[...] contêm o social, contêm as posições de classe social, as relações que o sujeito estabelece com o social [...]” (FERREIRA, 2020, p. 7). Assim, faz-se importante analisar os sentidos dos discursos nessa realidade, já que, “No capitalismo, há que se investigar quais condições se tem de produzir um discurso crítico, sobretudo se o discurso crítico está subjugado à produção da mais-valia imposta pelo capitalista, base da práxis revolucionária” (FERREIRA, 2020, p. 7).

Os sujeitos da pesquisa produziram seus discursos em diferentes contextos e, por isso, expressaram sentidos distintos e/ou análogos. A compreensão do conceito

---

<sup>68</sup> Documento público citado na Figura 3. O capítulo oitavo apresenta as principais medidas contidas nesse documento.

de “sentido” e sua singularidade nesta pesquisa em Educação se alicerçou na obra “Pensamento e linguagem” (VYGOTSKY, 2008). Para Vygotsky (2008, p. 181), “Uma palavra adquire seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o seu sentido”. O autor afirmou ainda que “Uma palavra é um microcosmo da consciência humana” (VYGOTSKY, 2008, p. 190). De fato, nos discursos do governo estadual, desde o plano de governo até as mensagens anuais enviadas à Assembleia Legislativa (vide Figura 3), a modernização do Estado foi reiterada e justificada em nome do déficit público. Em parte dos discursos do governo, a expressão “calamidade financeira” destoou, evidenciando uma situação que, na avaliação do TCE-RS, dificultou a melhoria dos serviços públicos mediante investimentos. Em discursos desses sujeitos vinculados ao aparato estatal, identificou-se a questão da dívida pública do Estado, considerada um entrave às finanças e, conseqüentemente, à implementação de políticas públicas – neste caso, na esfera educacional. Sob esse viés, elaboraram-se argumentos com base no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) (BRASIL, 1995)<sup>69</sup>.

A projeção de um “[...] Estado moderno, eficiente e capaz de gerar desenvolvimento” (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2016, p. 3), de modo geral, constou em discursos do governo, mas, ao final de dois anos após o anúncio da modernização do Estado e a implementação das medidas de redução dos investimentos, as condições de trabalho pedagógico dos professores permaneceram praticamente inalteradas. Por meio da análise dos discursos do CPERS/SINDICATO, referentes ao plano de modernização do aparato estatal, confirmou-se essa situação, conforme as sínteses até então apresentadas e as demais considerações explicitadas ao longo deste estudo. Para o governo, as medidas contidas no PDRAE trariam resultados positivos, tendo em vista o critério de “crise” do Estado (PERONI, 2013), como indica o excerto a seguir:

*A reestruturação proposta vem com a finalidade de preservar os serviços públicos essenciais e torná-los mais qualificados, capazes de atender principalmente os que mais precisam. A médio e logo prazo, é a garantia de um cenário de maior segurança aos servidores públicos (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2016, p. 2, grifo nosso).*

Contudo, o sentido de “qualidade” dos serviços públicos contrastou com a materialidade das políticas do governo, haja vista os posicionamentos do

---

<sup>69</sup> O capítulo oitavo trata desse documento de reforma do Estado.



CPERS/SINDICATO. Na correlação entre os discursos do governo e dessa entidade, tal critério atendeu aos interesses do capital. Certamente, não poderia ser diferente pelas características do Estado, que constitui “[...] um aparato necessário à reprodução capitalista, assegurando a troca de mercadorias e a própria exploração da força de trabalho sob forma assalariada” (MASCARO, 2013, p. 18). Assim, o sentido da palavra “qualidade”, bem como das palavras como um todo, é determinado pelo contexto, já que “[...] uma palavra pode, às vezes, ser substituída por outra sem que haja alteração de sentido. As palavras e os sentidos são relativamente independentes entre si” (VYGOTSKY, 2008, p. 182).

Os fragmentos dos discursos supracitados sintetizam o mote e o direcionamento das políticas do governo no aparato estatal, de 2015 a 2018. Assim, a análise de sentidos desses discursos e dos discursos dos demais sujeitos da pesquisa objetivou “captar” a essência dos fenômenos, “[...] em que a realidade não é mais naturalizada, mas historicizada, ao ser considerada como produto da práxis humana, já que o mundo histórico é o mundo dos processos dessa prática” (CURY, 1986, p. 25). Do mesmo modo que os discursos do governo do Estado do Rio Grande do Sul, os discursos do TCE-RS evidenciaram o movimento de continuidade das políticas na lógica do capital. Em contraposição às políticas do governo de Sartori, os discursos do CPERS/SINDICATO reiteraram esse entendimento. Em suma, os discursos do governo, do TCE-RS e dessa entidade colocaram em relevo as contradições e os antagonismos das relações sociais capitalistas.

Interpretada com base nas categorias de conteúdo luta de classes, Estado e capital, a produção das sínteses de sentidos dos discursos desses sujeitos implicou a elaboração de argumentos assentados nas categorias de análise totalidade, contradição e historicidade. E, nesse processo, de acordo com o fundamento teórico-metodológico da AMS, “Parte-se, então, para síntese, ou seja, agrupamento dos sentidos em suas semelhanças, com o intuito de ir recompondo o texto, agora significado” (FERREIRA; BRAIDO; DE TONI, 2020, p. 149).

### 3.2 O MOVIMENTO DA ANÁLISE DIALÉTICA: A SISTEMATIZAÇÃO DA PESQUISA EM TESE

A concepção acerca da realidade que embasou esta pesquisa em Educação se encontra em Marx (2008), na seguinte assertiva: “O modo de produção da vida

material condiciona o processo de vida social, política e intelectual” (MARX, 2008, p. 49). Sabe-se, conforme mencionado, que os fenômenos da realidade resultam e dependem da relação do ser social com o mundo, pois essa condição humana, de sujeito produtor da história, determina a vida em sociedade. Do mesmo modo, entende-se que, “Como em outras questões, a pesquisa em Educação não se faz em abstrato, mas em determinado espaço-tempo, sobre determinados aspectos da realidade, fenômenos ou problemas” (CIAVATTA, 2015, p. 27).

A compreensão da realidade em sua totalidade demanda afincamento do pesquisador para perceber e entender as contradições dos discursos dos sujeitos sob a ótica da luta de classes (MARX; ENGELS, 2014). Nesse sentido, partiu-se da perspectiva da pesquisa em Educação como processo de investigação sobre determinado tema, relevante à pesquisadora. Para a apreensão dos fenômenos da totalidade nas relações sociais capitalistas, neste tempo histórico do modo de controle sociometabólico do capital (MÉSZÁROS, 2011), as categorias de análise são imprescindíveis. Assim, as categorias totalidade, contradição e historicidade (CIAVATTA, 2015; CURY, 1986; MARX, 2013; MARX; ENGELS, 2009, 2014; MÉSZÁROS, 2011) fundamentaram a elaboração de defesa do ponto de vista sobre a temática da pesquisa. Nessa “etapa de sistematização”, é “[...] momento de se escrever sobre as sínteses, ou seja, elaborar a argumentação que, ao fim e ao cabo, é outro sentido sobre o lido” (FERREIRA; BRAIDO; DE TONI, 2020, p. 148).

Quanto à categoria de contradição, abordada por Ciavatta (2015) com base em Marx, enfatiza-se o caráter revolucionário explícito e o sentido de ruptura e de superação elaborado pela autora: “[...] a contradição é o conflito histórico entre as forças produtivas e as relações de produção, devendo culminar na revolução susceptível de mudar um regime social (um modo de produção) para outro (CIAVATTA, 2015, p. 43). Ao situar os discursos do governo do Estado e do CPERS/SINDICATO como adensados nessa categoria, identificaram-se os aspectos de caráter revolucionário do movimento sindical. Para tanto, elencaram-se posicionamentos da entidade direcionados ao Estado contextualizado no sistema mundial do capital e no Estado do capitalismo dependente (OSÓRIO, 2014). Do mesmo modo, procedeu-se em relação aos discursos do governo e do órgão estatal, haja vista que a crise financeira do Estado e a perspectiva de “modernização” do aparato de Estado “visível” (OSÓRIO, 2014) marcaram expressivamente, sobretudo, os discursos produzidos pelo governo. Por fim, cabe frisar que, nessa etapa de

sistematização, os discursos dos sujeitos foram reinterpretados sob esses aportes teóricos e que a reelaboração de sentidos dos discursos compreende a produção de “significado”, definido por Vygotsky (2008, p. 181) como “[...] apenas uma das zonas do sentido, a mais estável e precisa. [...] O significado permanece estável ao longo de todas as alterações do sentido”.

Os capítulos que seguem apresentam as sistematizações das sínteses da pesquisa, em que os discursos dos sujeitos foram analisados sob os pilares das categorias de conteúdo e de análise. Prossegue-se, então, na exposição das discussões referentes ao trabalho pedagógico dos professores, a suas potencialidades para a emancipação humana e a seus limites pelas determinações do capital nesta sociedade fundada em relações sociais contraditórias e antagônicas.



## 4 O TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DA ESCOLA PÚBLICA E SUAS INTERFACES: POTENCIALIDADES E LIMITES

No processo de trabalho, portanto, a atividade do homem, com ajuda dos meios de trabalho, opera uma transformação do objeto do trabalho segundo uma finalidade concebida desde o início. O processo se extingue no produto (MARX, 2013, p. 258).

Nesse tempo histórico em que o ser humano controlava o processo de trabalho, a produção de “valores de uso” (MARX, 2013) determinava a relação entre os seres de nossa espécie e a natureza – “matéria orgânica” (MARX, 2013). As necessidades vitais individuais e coletivas incidiram sobre esse modo de organização societária, denominada por Saviani (2007) de “comunidades primitivas”. Nesse contexto sócio-histórico do “modo de produção comunal”, trabalho e educação integravam-se reciprocamente, sem rupturas em espaços e tempos distintos.

Correspondente ao “sistema de mediações de primeira ordem” (ANTUNES, 2009), inicialmente, o meio de trabalho principal para a produção de valores de uso abrangia a corporeidade da espécie humana. Posteriormente, o desenvolvimento dos “atributos acidentais” (SAVIANI, 2007)<sup>70</sup> ampliou o uso de outros meios de trabalho, como a terra e as ferramentas, desde as rudimentares àquelas produzidas e aperfeiçoadas a partir de descobertas de matérias-primas, apropriadas do meio natural para a satisfação das necessidades humanas.

Antunes (2013), em “A dialética do trabalho: escritos de Marx e Engels”, compilou fragmentos de parte das obras de Marx e Engels. Entre os textos compilados, destaca-se “O processo de trabalho e processo de valorização”, que introduz a temática deste capítulo e visa salientar o fundamento basilar da categoria trabalho pedagógico. Conforme abordou o autor, “Os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios” (ANTUNES, 2013, p. 33). O trabalho direcionado a determinada finalidade e/ou a objetivos definidos previamente alicerça a categoria trabalho pedagógico. Parte-se dessa concepção, redimensionando-o na perspectiva de emancipação humana. E, ao situar a categoria trabalho pedagógico no contexto das relações sociais capitalistas, reconhecem-se as determinações do “sistema de mediações de segunda ordem” (ANTUNES, 2009), principalmente, pelas contradições

---

<sup>70</sup> A seção 4.1 apresenta o entendimento do autor.

inerentes dessa totalidade, em que os professores (re)produzem sua existência em condições análogas às dos demais trabalhadores.

#### 4.1 A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO: PILARES DA CONCEPÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES

O conceito de trabalho em geral, elaborado por Marx (2013) e referenciado na epígrafe deste capítulo, embasa a categoria trabalho pedagógico, “modalidade específica de trabalho dos professores” (FERREIRA, 2017). O fundamento ontológico do trabalho insere-se no “sistema de mediações de primeira ordem” (ANTUNES, 2009), e a importância em situar aspectos circunscritos aos primórdios da humanidade consiste em destacar os sentidos produzidos pelo ser social na (re)produção da existência, diferentemente do “sistema de mediações de segunda ordem” (ANTUNES, 2009), em que o capital subsumiu o trabalho à produção de “valor de troca” (MARX, 2013).

Em determinado período da história humana, a produção de “valor de uso” fundamentou a organização de sociedades baseadas em relações diretamente vinculadas à natureza, objetivadas na “autoprodução” e “reprodução societal” (ANTUNES, 2009). Ainda sem a apropriação privada dos meios de produção, inexistiam formas hierárquicas de dominação e subordinação, havendo, por isso, segundo o mesmo autor, “[...] a constituição e organização de regulamentos sociais designados para a totalidade dos seres sociais, em conjunção com as demais determinações e funções de mediação primárias” (ANTUNES, 2009, p. 22).

Devido às singularidades dessas circunstâncias sócio-históricas, a concepção genérica de trabalho em Marx (2013) no que concerne ao processo de (re)produção da existência engloba compreender a constituição da espécie humana, a forma predominante de organização social fundada na posse coletiva dos meios de produção – sobretudo da terra – e as finalidades da relação com a “matéria natural”, isto é, o estreito “intercâmbio” desse ser com a produção de “valores de uso”. Assim, a produção de meios imprescindíveis para a satisfação das necessidades humanas determinou os traços constitutivos de nossa espécie.

Esse entendimento da “concepção da práxis em Marx”, elaborado e exposto pelo filósofo espanhol Adolfo Sánchez Vázquez na obra “Filosofia da práxis”, salientou a produção como elemento fundante do “[...] modo de ser dos indivíduos” (VÁZQUEZ,

2011, p. 156). Nesse sentido, a precisão da necessidade de (re)produção da existência humana fundamentou a elaboração da concepção materialista da história (MARX; ENGELS, 2009), a qual “[...] assinala na própria estrutura da sociedade e no movimento da história, na contradição entre forças produtivas e relações de produção, o próprio fundamento da práxis revolucionária” (VÁZQUEZ, 2011, p. 160). Dessa perspectiva, o ser humano foi concebido como sujeito da história, produtor da realidade e, por isso, também, transformador. Disso decorre a importância da apreensão do significado de “práxis” no contexto da educação.

Vázquez (2011) mencionou, ainda, no capítulo “A concepção da práxis em Marx”, que a inter-relação entre teoria e prática apresentou caráter revolucionário. Nesse movimento dialético, os sujeitos assumem sua condição de trabalhadores, “pertencentes” (AMARAL, 2011) à classe que vende sua força de trabalho. E isso implica a “consciência de classe”, como enfatizou o filósofo espanhol: “É preciso que o proletariado adquira consciência de sua situação, de suas necessidades radicais e da necessidade e condições de sua libertação” (VÁZQUEZ, 2011, p. 120). A “libertação”, no sentido de “emancipação humana” (KUENZER, 2005), processa-se pela teoria e prática. Portanto, ambas são correlatas e objetivam a transformação; por isso, “A relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que esta relação é consciente” (VÁZQUEZ, 2011, p. 111).

Cabe ressaltar que Ferreira (2017, 2018) e Kuenzer (2005) adensaram a categoria trabalho pedagógico, sob o fundamento marxiano da concepção de trabalho em geral. Na categorização do trabalho dos professores, Ferreira (2017) referiu-se ao trabalho em geral como uma relação singular dos seres humanos à (re)produção da existência. “Trabalho é uma manifestação humana à medida que põe o humano em movimento de modo planejado e sistemático e, ao fazê-lo, produz historicidade e constitui esse humano, distinguindo-o dos demais seres vivos” (FERREIRA, 2018, p. 595). Análogo a esse entendimento, Kuenzer (2005, p. 82) definiu a categoria trabalho pedagógico como o

[...] conjunto das práticas sociais intencionais e sistematizadas de formação humana que ocorrem nas relações produtivas e sociais, embora expresse, em parte, a concepção de trabalho em geral – porquanto se constitui em uma das formas de construção material da existência através da reprodução do conhecimento.

Nas especificidades da categoria trabalho pedagógico, as autoras contemplaram os aspectos referentes ao caráter “ontológico” e “teleológico” do trabalho, categorias consubstanciadas pelo filósofo húngaro Georg Lukács (1885–1971) (BOTTOMORE, 2013) na obra “Ontologia do ser social: O trabalho” (LUKÁCS, 1972). Nesse escrito, o autor analisou a peculiaridade do ser social em sua relação com a natureza, com base em pressupostos teóricos de cunho evolutivo. Entre suas conclusões, ressalta-se o fundamento ontológico do trabalho, já que “[...] a essência do ser humano está no fato de que, em primeiro lugar, ele nasce em meio à luta pela existência e, em segundo lugar, todos os seus estádios são produtos da autoatividade do homem” (LUKÁCS, 1972, p. 4).

A necessidade de (re)produção da existência determinou a relação entre o ser humano e a natureza, sendo esse vínculo compreendido sob a base da categoria mediação (CIAVATTA, 2015; CURY, 1986). A mediação alicerça a concepção do trabalho como uma forma de expressão do ser social, indicando “[...] que nada é isolado [...]. Implica uma conexão dialética de tudo o que existe, uma busca de aspectos afins, manifestos no processo em curso” (CURY, 1986, p. 43). Além disso, cabe enfatizar a inter-relação entre as categorias mediação e historicidade, “[...] porque o pensar referido ao real se integra no movimento do próprio real” (CURY, 1986, p. 43). O movimento de pensar sobre os fenômenos da realidade emerge da constatação de transformações “[...] da vida material, que é sempre social, porque é produzida pelo trabalho dos seres humanos em sociedade” (CIAVATTA, 2015, p. 24).

Nesse cenário, a (re)produção social da existência consolidou a singularidade da espécie humana em relação às demais espécies animais, em um processo que somente se tornou possível a partir da “[...] organização corpórea (*körperliche*) desses indivíduos e a relação por isso existente (*gegebenes*) com o resto da natureza” (MARX; ENGELS, 2009, p. 24, grifo do autor). Nesse sentido, Marx e Engels (2009) enfatizaram a relevância da história, cuja premissa se fundamentou na produção dos meios de subsistência. Portanto, “Toda a historiografia tem de partir dessas bases naturais e da sua modificação ao longo da história pela ação humana” (MARX; ENGELS, 2009, p. 24).

A centralidade do trabalho para a existência humana constituiu-se tema recorrente nos estudos de Ricardo Antunes, a exemplo da obra “O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital” (ANTUNES, 2020). Na



discussão do trabalho “como um momento fundante da sociabilidade humana”, o autor argumentou acerca da perspectiva humanizadora do trabalho:

*Por meio do trabalho ocorre uma dupla transformação, uma vez que o ser social que trabalha atua sobre a natureza; desenvolve as potências nela existentes, ao mesmo tempo que ele mesmo se autotransforma. É por meio dessa complexa processualidade que o trabalho humano-social se converte em elemento central do desenvolvimento da sociabilidade humana (ANTUNES, 2009, p. 116, grifo nosso).*

A sociabilidade, o desenvolvimento de capacidades e as transformações na natureza humana e natural configuram características preponderantes na concepção de trabalho em geral elaborada por Marx (2013). No que diz respeito à categoria trabalho pedagógico, Ferreira (2017) esclareceu a especificidade do trabalho dos professores prospectado para além da relação de emprego, considerando, assim, a produção de sentidos. Conceber o trabalho desse modo implica entender os professores como trabalhadores que vivenciam as contradições do modo de produção capitalista, produzindo o trabalho pedagógico em meio às adversidades determinadas por esse modo de (re)produção da existência, neste tempo histórico do controle totalizador do sistema do capital (MÉSZÁROS, 2011).

Por isso, a categoria trabalho é determinante na análise de quem são os professores na sociedade capitalista e, nesta, seu lugar como profissionais. [...] Para tanto, é necessária a integração em um grupo de trabalhadores cuja característica comum é objeto do seu trabalho: a produção do conhecimento. É estar inserido em um sistema organizado juntamente com outros trabalhadores, refletindo e agindo em prol desse grupo. Implica, também, reflexão e trabalho sobre e a partir do trabalho pedagógico. Em suma: os professores são trabalhadores que agem em situações interativas, nas quais aplicam suas racionalidades, tanto instrumentais quanto comunicativas, a fim de, como um dos sujeitos nessa relação, produzir conhecimentos, em conjunto com outros sujeitos (FERREIRA, 2017, p. 30-31).

No processo de produção do trabalho pedagógico, a solidão, por vezes, faz-se necessária à atenção nos pormenores na relação com os estudantes e o conhecimento, sobretudo, naqueles momentos de organização sistemática da aula em si, conforme as peculiaridades do nível de ensino e/ou do componente curricular. Isso não significa dizer que se concorda com a maneira tradicional, de ensino, historicamente instituída a partir do arquétipo de escola fabril. Desde o sistema taylorista, o fordismo e o toyotismo, o capital intensificou e ampliou os meios de apropriação de mais trabalho, “a mais-valia”, e manteve na essência a alienação, traço constitutivo do modo de produção capitalista (ANTUNES; PINTO, 2017).

O movimento do capital demandou a reestruturação do processo produtivo; “Afinal, o capitalismo não é um sistema estático e linear” (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 16). De acordo com a obra intitulada “A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização” (ANTUNES; PINTO, 2017), a educação escolar foi reorganizada conforme as mudanças gestadas pelo capital no âmbito da produção de “mercadorias” em forma de “valores de troca” (MARX, 2013). Gradativamente, com o desenvolvimento das forças produtivas, novas exigências foram acrescentadas aos trabalhadores, bem como a necessidade de adaptação à gestão do trabalho e ao processo produtivo. Assim, diante dos desafios advindos da produção, as reformas educacionais incorporaram os processos de organização e gestão do trabalho do mundo produtivo (KUENZER, 2005). Portanto,

Se as formas históricas de disciplinamento, que têm no trabalho pedagógico uma de suas mais importantes manifestações, dependem do desenvolvimento das forças produtivas, é a partir daí que devemos estudar a relação entre fragmentação e unitariedade (KUENZER, 2005, p. 82).

No modo de organização da escola historicamente dominante, em que os espaços e tempos seguem o ritmo cadenciado do processo produtivo, os professores trabalharam e trabalham segundo as normativas e diretrizes emanadas de sistemas educacionais e da gestão educacional de âmbito federal determinadas pelas reformas educacionais, sendo estas decorrentes das políticas dos governos. Nesse sentido, “Sua autonomia e sua capacidade de gestão do pedagógico parecem determinadas por fatores externos às suas escolhas” (FERREIRA, 2017, p. 94).

Os estudos referentes às reformas do aparato de Estado quanto às reformas educacionais comprovaram a intensificação do trabalho dos professores e o aprofundamento da precarização nas relações de emprego e nas condições de trabalho. Oliveira (2004) salientou esse aspecto, definindo a organização do trabalho escolar como “gestão do pedagógico” (FERREIRA, 2017). Sob o ponto de vista da autora, as alterações na escola como um todo

[...] apontam para uma maior *flexibilidade*, tanto nas estruturas curriculares quanto nos processos de avaliação, corrobora a ideia de que estamos diante de *novos padrões de organização* também do trabalho escolar, exigentes de *novo perfil de trabalhadores docentes* (OLIVEIRA, 2004, p. 1139, grifo nosso).

Os termos destacados no excerto supracitado reforçam a importância de, nos espaços e tempos da escola e do movimento sindical de professores, discutir os

impactos das reformas do aparato de Estado e das reformas educacionais sobre as condições de trabalho pedagógico dos professores. De maneira geral, sobretudo no contexto escolar, esses assuntos ocupam pouco espaço em pautas pedagógicas. Trabalha-se com a hipótese de maior articulação entre os sujeitos que fazem parte das instituições de ensino e da entidade sindical como meio de dificultar e, quiçá, impedir a facilidade na tramitação de determinadas decisões, aparentemente, de cunho político. Empiricamente, observa-se certo consenso na implementação de reformas educacionais, e, raras vezes, os estudos realizados acerca das especificidades teóricas que fundamentam tais reformas e de seus impactos chegam às escolas para que possam ser analisadas pelos professores. Afinal, em última instância, os professores são incumbidos da materialidade das reformas educacionais.

Sabe-se da correlação entre reformas no aparato de Estado e reformas educacionais e de como o trabalho pedagógico dos professores insere-se nesse movimento. Aparentemente, podem até ser percebidas de maneira estanque e desvinculada, porque ocorrem em momentos distintos. No entanto, pertencem à mesma dinâmica e visam a soluções *formais* e não *essenciais* “[...] desde que a lógica do capital permaneça intacta como quadro de referências orientador da sociedade” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Na categoria trabalho pedagógico, o caráter político é inerente e potencializa o sentido de transformação. Na descrição desse trabalho, Ferreira (2018, p. 594) referiu-se à “[...] práxis pedagógica, uma práxis criadora [...]”. É nesse sentido que se enfatiza o cunho político intrínseco ao conceito de “pedagógico”.

Sendo pedagógico é essencialmente político, porque exige a participação cidadã nas condições históricas, sociais, políticas nas quais a educação, a escola, o conhecimento, os professores estão imersos, compreendendo-as, agindo em lutas em prol de transformações nas condições de trabalho (FERREIRA, 2017, p. 61).

A produção de sentidos para o trabalho pedagógico transita do coletivo ao individual e vice-versa, em um movimento contínuo tangenciado teoricamente e prospectado como um meio de acesso ao conhecimento sistematizado. E, a partir desse conhecimento, os fenômenos da realidade podem ser interpretados, analisados, apreendidos e ressignificados. Na concepção histórico-social do conhecimento como processo de produção e reprodução da realidade humana e do

mundo da cultura, “A apropriação das objetivações do gênero humano é uma necessidade do próprio processo de formação da individualidade [...]” (DUARTE, 2008, p. 31). Por isso, a inserção da categoria trabalho pedagógico nos espaços e tempos da escola e no movimento sindical, sobretudo no âmbito das ações do CPERS/SINDICATO, quiçá, redimensionaria o sentido de trabalho no tempo histórico atual sob o modo de controle do sistema mundial do capital. Isso ocorreria porque, “Ao realizar o seu trabalho, os professores transformam-se e atribuem novos sentidos para sua cultura profissional” (FERREIRA, 2017, p. 86).

Interpretado à luz das concepções ontológica e teleológica do trabalho em geral, o trabalho pedagógico “é trabalho”, como frisou Ferreira (2018). Ademais, processa-se intencionalmente, abrangendo vínculos entre os sujeitos para a produção do conhecimento. Portanto, essa modalidade de trabalho tem peculiaridades e “Objetiva elaborar meios para alcançar um fim, mas vai além: põe em interação, inter-relação, relação [...] os sujeitos, com seus saberes, de modo sistemático, produzindo conhecimentos a partir da interlocução acerca desses saberes” (FERREIRA, 2018, p. 595). Desse modo, esse processo sócio-histórico é central ao entendimento da categoria trabalho pedagógico, tendo em vista os fundamentos ontológicos e teleológicos que alicerçam a discussão ora proposta.

As particularidades da espécie humana criadas pela relação com a “matéria natural” (MARX, 2013) para a “produção e reprodução da vida imediata” (ENGELS, 2017) desenvolveram-se sob “duas formas”, segundo expressões de Engels (2017), definidas distintamente, porém correlacionadas. “De um lado, a produção de meios de subsistência, de produtos alimentícios, habitação e instrumentos necessários para isso. De outro lado, a produção do mesmo homem, a reprodução da espécie” (ENGELS, 2017, p. 10). A (re)produção da existência somente foi garantida mediante o trabalho, o qual assim se configurou pela própria ação humana; trata-se, portanto, na definição de Saviani (2007), de “atributo acidental”.

Sob os pilares do “estrito vínculo ontológico-histórico”, Saviani (2007) esclareceu o processo evolutivo dos “atributos acidentais”, em que o trabalho se vinculava à educação e vice-versa. “Os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações” (SAVIANI, 2007, p. 154). Nesse tempo histórico, na “primeira forma de propriedade tribal” (MARX; ENGELS, 2009) e/ou no modo de produção comunal, também chamado de “comunismo primitivo”,

*Não havia a divisão em classes. Tudo era feito em comum. Na unidade aglutinadora da tribo dava-se a apropriação coletiva da terra, constituindo a propriedade tribal na qual os homens produziam sua existência em comum e se educavam nesse mesmo processo. Nessas condições, a educação identificava-se com a vida* (SAVIANI, 2007, p. 154-155, grifo nosso).

Os aspectos destacados na citação supracitada, vigentes nas primeiras sociedades coletivas formadas à (re)produção da existência e/ou produção dos meios de subsistência, determinaram o processo intrínseco da relação entre trabalho e educação. Entende-se relevante a análise de Saviani (2007) para a apreensão de sentidos da vinculação inerente entre trabalho-educação no tempo histórico em que os seres humanos faziam parte da natureza e preservavam as “[...] funções vitais da reprodução individual e societal [...]” (ANTUNES, 2009, p. 21).

Mediante o “intercâmbio” com a natureza, gradativamente, os seres humanos (re)produziram a existência e preservaram a espécie, sendo imprescindível a socialização dos conhecimentos para esses fins. Entre as “[...] funções vitais de *mediação primária* ou de *primeira ordem* [...]” (ANTUNES, 2009, p. 22, grifo do autor), destacam-se aquelas relativas ao trabalho imbricado à educação, tais como:

I) a regulação do processo de trabalho, pela qual o necessário intercâmbio comunitário com a natureza possa produzir os bens requeridos, os instrumentos de trabalho, os empreendimentos produtivos e o *conhecimento para a satisfação das necessidades humanas*; II) a organização, coordenação e controle da *multiplicidade de atividades, materiais e culturais, visando o atendimento de um sistema de reprodução social cada vez mais complexo*; III) a constituição e organização de *regulamentos societais designados para a totalidade dos seres sociais, em conjunção com as demais determinações e funções de mediação primárias* (ANTUNES, 2009, p. 22, grifo nosso).

Nessa conjuntura, os conhecimentos, produzidos a partir das necessidades vitais, eram socializados e transmitidos de geração em geração, conforme as mudanças gestadas na relação do ser social com a natureza (DUARTE, 2008). No decorrer do processo de apropriação da natureza como meio de satisfação das necessidades humanas, esse conhecimento se objetivou na transformação da “matéria natural” (MARX, 2013). E, “Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser também objeto de apropriação pelo ser humano, isto é, ele deve apropriar-se daquilo que de humano ele criou” (DUARTE, 2008, p. 25). Sucessivamente, “Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim” (DUARTE, 2008, p. 25). Nesse movimento de “objetivação”, o ser humano, além de produzir objetos e/ou produtos – mercadorias de “valor de uso” (MARX, 2013) –, realizou a objetivação “[...] sob outras formas, como

a produção da linguagem, das relações entre os homens, do conhecimento etc.” (DUARTE, 2008, p. 25).

No decorrer do processo de trabalho até o resultado final, “o produto do trabalho” (LUKÁCS, 1972), historicamente, o ser social produziu conhecimentos. Sobre esse aspecto, Lukács (1972) chamou atenção à perspectiva de desenvolvimento ilimitado do trabalho, em que se identifica a produção do conhecimento a partir dessa relação mediada entre o ser social e a natureza:

Se para trabalhar fosse necessário um conhecimento mesmo que aproximado (para não falar de um conhecimento em um sentido consciente) desta infinidade intensiva enquanto tal, o trabalho jamais poderia ter surgido nas fases iniciais da observação da natureza (LUKÁCS, 1972, p. 17).

Gradativamente, com o desenvolvimento das forças produtivas, os conhecimentos primevos modificaram-se, gerando novos conhecimentos. Todavia, isso não significa dizer que o “novo” conhecimento negou o anterior, mas que daquele se originou e assim sucessivamente pelo movimento do real produzido pelo ser social. A apropriação da “objetivação” e/ou da “[...] cultura pelos indivíduos é um processo educativo” (DUARTE, 2008, p. 30). Desse modo, a apropriação da cultura de geração em geração significa que o sujeito se apropria da história humana. Para tanto, “Cada nova geração tem de se apropriar das objetivações resultantes da atividade das gerações passadas. A apropriação da significação social de uma objetivação é um processo de inserção na continuidade da história das gerações” (DUARTE, 2008, p. 30).

A apropriação da “objetivação”, neste caso via conhecimento, consiste em possibilitar aos sujeitos que se relacionem com a história social, em um processo educativo (DUARTE, 2008). Todavia, no contexto da sociedade capitalista, a apropriação do conhecimento e/ou da “cultura” pode “[...] ser ao mesmo tempo processos de humanização e de alienação” (DUARTE, 2008, p. 33). Propõe-se, assim, pensar e analisar a produção do conhecimento na perspectiva da emancipação humana a partir da categoria trabalho pedagógico. Kuenzer (2005) justificou a necessidade de a educação escolar avançar na proposição de uma pedagogia “comprometida com a emancipação humana”. Os motivos pelos quais a autora estabeleceu essa referência se pautaram na análise das implicações da pedagogia toyotista, introduzida no espaço e tempo da escola a partir da década de 1990 e

alinhada à reforma do aparato de Estado, segundo os princípios da administração pública gerencial (BRASIL, 1995).

Nesse sentido, Ferreira (2018) afirmou a possibilidade de o professor, sujeito trabalhador, “[...] ir além, projetar-se no seu trabalho de modo a confundir-se e movimentar-se humanamente com ele, uma vez que sua matéria-prima é a linguagem” (FERREIRA, 2018, p. 605). A singularidade dessa manifestação humana, historicamente, aconteceu jungida à “produção dos meios de subsistência”. No decorrer do processo de constituição da espécie humana,

Há muitas centenas de milhares de anos, numa época ainda não estabelecida em definitivo, daquele período do desenvolvimento da Terra que os geólogos denominam terciário, provavelmente em fins desse período, vivia em algum lugar da zona tropical – talvez em um extenso continente hoje desaparecido nas profundezas do oceano Índico – uma raça de macacos antropomorfos extraordinariamente desenvolvida (ANTUNES, 2013, p.13).

Parte-se dessa concepção de criação e desenvolvimento da espécie humana como fundamento à apreensão do sentido e do significado da linguagem no trabalho pedagógico dos professores. Para Ferreira (2018), a linguagem permite o diálogo, sendo “[...] elemento integrante do trabalho pedagógico, articulada aos aspectos sociais, políticos, econômicos que se entremeiam na interlocução entre sujeitos” (FERREIRA, 2018, p. 605). Ao encontro disso, a premissa marxiana, transcrita por Antunes (2013), ressaltou a gênese histórica da espécie humana, o trabalho, que “É a condição básica e fundamental de toda vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem” (ANTUNES, 2013, p. 13).

Vygotsky (2008, p. 190), por sua vez, abordou a linguagem imbricada ao pensamento: “O pensamento e a linguagem [...] refletem a realidade [...] são a chave para a compreensão da natureza da consciência humana”. Nesse sentido, o autor corrobora o ponto de vista de Ferreira (2018) acerca da centralidade da linguagem no trabalho pedagógico dos professores. “Acredita-se que a linguagem é condição para a produção de sentidos acerca do mundo” (FERREIRA, 2018, p. 604). E, nessa perspectiva da linguagem, a consciência faz parte desse movimento: “Utilizamos a palavra *consciência* para indicar a percepção da atividade da mente – a consciência de estar consciente” (VYGOTSKY, 2008, p. 114, grifo do autor). Disso decorre a importância da escola para a formação da consciência.

*O aprendizado escolar induz o tipo de percepção generalizada, desempenhando assim um papel decisivo na conscientização da criança dos seus próprios processos mentais. Os conceitos científicos, com seu sistema hierárquico de inter-relações, parecem constituir o meio no qual a consciência e o domínio se desenvolvem, sendo mais tarde transferidos a outros conceitos e a outras áreas do pensamento (VYGOTSKY, 2008, p. 115, grifo nosso).*

Sem sombra de dúvidas, os espaços e tempos escolares pensados nesse sentido acentuam a necessidade de o trabalho pedagógico dos professores ser de fato, reconhecido, prospectado e materializado sob os alicerces da emancipação humana (KUENZER, 2005). Se, desde a infância, as crianças em idade escolar – segundo determinação legal – tiverem a oportunidade de elaboração de conceitos, os quais se formam “[...] na fase mais precoce da infância [...]” (VYGOTSKY, 2008, p. 72) e se consolidam na adolescência, pode-se dizer que a escola também possibilita a formação da consciência. Assim, “A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte” (VYGOTSKY, 2008, p. 72).

Em resumo, pode-se concluir que a formação da consciência e a formação de conceitos se desenvolvem a partir de e no trabalho pedagógico dos professores, posto que a educação nos espaços e tempos escolares pode ser entendida como uma relação entre professores, estudantes e conhecimento. Para Duarte (2008), nesse contexto,

*O trabalho educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente, dirigida por fins. Daí ele diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo (DUARTE, 2008, p. 37).*

As argumentações até então expostas convergem e reiteram a perspectiva dos fundamentos histórico-ontológicos explicitados por Saviani (2007). A compreensão do processo de (re)produção da existência como fator determinante à constituição das diferentes manifestações da vida – neste caso via educação – é de suma importância para a exposição de argumentos acerca das transformações ocorridas desde o primeiro modo de produção até o atual. A base sobre a qual se alicerça a concepção de trabalho dos professores, especificamente nesse contexto, resgata o sentido ontológico da produção material da existência, motivo pelo qual a educação escolarizada assume importante função como meio de acesso universal e igualitário ao conhecimento historicamente produzido.



Todavia, reconhece-se a complexidade dos desafios e dos limites do trabalho pedagógico dos professores, pois, primeiramente, considera-se o trabalho em geral, na sociedade capitalista, “[...] uma produção social em meio a movimentos sociais contraditórios controlados pelo capital” (FERREIRA, 2017, p. 26). Porém, por entender a necessidade de rompimento da lógica do capital, prospectada por Mészáros (2008), assume-se a defesa em prol da educação “emancipatória”, preconizada por Kuenzer (2005) mediante a apreensão dos fundamentos da “pedagogia emancipatória”. Para tanto, a introdução dos pressupostos dessa pedagogia no espaço e tempo da escola perpassa, necessariamente, pelo trabalho dos professores. Sabe-se de situações adversas – características dos trabalhadores em geral – que dificultam e, até mesmo, impossibilitam a materialidade da perspectiva de educação emancipadora mediante o trabalho pedagógico dos professores. Ademais, corroboram a complexidade dos desafios vivenciados por esses profissionais os discursos dominantes, sobretudo de legislações do campo educacional que responsabilizam os professores para além das especificidades e das atribuições do trabalho na escola.

Anuncia-se, então, a próxima seção, que trata especificamente do trabalho pedagógico dos professores contextualizado no “sistema de mediações de segunda ordem” (ANTUNES, 2009), em que o trabalho em geral se desconstituiu totalmente de seu caráter ontológico. Nesses limites, propõe-se prospectar tal trabalho como um processo de emancipação humana.

#### 4.2 DESAFIOS E LIMITES DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM SEU SENTIDO DE EMANCIPAÇÃO HUMANA

Apenas a mais ampla das concepções de educação nos pode ajudar a perseguir o objetivo de uma mudança verdadeiramente radical, proporcionando instrumentos de pressão que rompam a lógica mistificadora do capital (MÉSZÁROS, 2008, p. 48).

Ao ensejar a educação como possibilidade de romper as determinações do capital, entende-se que há uma “práxis revolucionária” (VÁZQUEZ, 2011) atribuída a essa relação entre os sujeitos que se processa em certos contextos e por esses é influenciada (FERREIRA, 2017). A “práxis revolucionária” articula a unidade entre mudanças das circunstâncias da realidade e do próprio homem, segundo entendimento de Marx, elaborado a partir da análise das teses de Feuerbach (VÁZQUEZ, 2011). A partir da problematização no processo de análise das teses,

Marx produziu essa concepção de transformação da realidade pela ruptura do pensamento filosófico vigente na época. Sob a influência da filosofia de Hegel e de Feuerbach, o sentido de transformação da realidade fundamentava-se na concepção de interpretação dos fenômenos. Assim, a crítica marxiana apontou os limites dessa filosofia, que era meramente teórica, desprovida de ruptura e de mudança da realidade, isto é, desprovida de transformação.

No decorrer do processo de estudo e análise da sociedade contemporânea daquele tempo histórico, Marx e Engels produziram suas obras com base na interpretação e crítica às concepções ideológicas dominantes. Para Marx, a necessidade de “destruição das ilusões ideológicas” era imprescindível, tendo resultado, desse movimento, aportes teóricos de sua autoria e em parceria com Engels. A centralidade da teoria da “práxis revolucionária” desses autores consistiu, fundamentalmente, em: “[...] derrubar o que existe, de transformar as coisas [...] a necessidade de explicar a verdadeira natureza das formações ideológicas, sua origem, sua função e o caminho para dissipá-las” (VÁZQUEZ, 2011, p. 156). Sob essa concepção de “práxis revolucionária”, compreende-se o trabalho pedagógico dos professores, pensado na perspectiva de emancipação humana, cuja intencionalidade visa romper a lógica mistificadora do capital (MÉSZÁROS, 2008).

Ressalva-se a advertência do autor em relação aos limites da educação formal, decorrentes das finalidades atribuídas aos sistemas educacionais e intrínsecos às instituições de ensino e ao trabalho pedagógico dos professores, ou seja, da gestão do pedagógico na escola (FERREIRA, 2017). Na lógica do capital, da sociedade onde a produção de valor de troca determina sobre tudo e todos, certamente, “Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45). A ênfase na concordância acerca das finalidades da educação institucionalizada para a produção de consensos objetiva prospectar o trabalho pedagógico dos professores como “práxis revolucionária” e, por isso, como imbuído da concepção emancipatória.

Parte-se, então, de indagação que tangencia essa discussão: afinal, por que se atribui à educação a perspectiva de emancipação humana, já que se sabe das implicações do sistema do capital e se reconhece o contraponto referente à educação, se “[...] tampouco ela é capaz de, por si só, de fornecer uma alternativa emancipadora

radical” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45)? Para iniciar a elaboração de argumentos em resposta a esse questionamento, ressalta-se o entendimento Ferreira (2018) acerca da correlação entre trabalho pedagógico e reprodução do capital, para quem

[...] o trabalho pedagógico não está imediatamente ligado ao capital. Ainda assim, por sua natureza, contribui com o capital, na medida em que educa os trabalhadores. Estes, na lógica do capitalista, serão a força de trabalho, um pressuposto para a produção. Os professores, então, são trabalhadores pedagógicos, cujo trabalho produz outros trabalhadores (FERREIRA, 2018, p. 597).

No entrelaçamento entre o trabalho pedagógico e a formação da força de trabalho, insere-se a escola, uma produção sócio-histórica que se universalizou a partir da transição da manufatura para a grande indústria. A referência aqui é específica à escola ocidental moderna, instituída com a formação do Estado moderno (assunto discutido no capítulo sexto) e decorrente da necessidade de formação da força de trabalho demandada pela Revolução Industrial<sup>71</sup> e do processo de urbanização, resultante do desenvolvimento da grande indústria (ALGEBAILLE, 2009). No estudo intitulado “Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos”, da autoria de Algebaile (2009), encontram-se aspectos pontuais referentes à universalização do Ensino Fundamental no país, bem como considerações a respeito da escola pública, gestada pelo Estado brasileiro:

A especificidade da escola brasileira não pode ser dissociada de um conjunto de relações políticas, econômicas e sociais implicadas na formação societária brasileira e num processo de formação incompreensível do Estado, se não leva em conta o modo de inserção do Brasil numa formação econômico-social de largo espectro, capitalista (ALGEBAILLE, 2009, p. 28).

A consolidação do projeto de sociedade sob as bases industriais, a partir de 1930, propiciou a articulação da burguesia industrial para a definição de políticas educacionais junto ao Estado. Nesse período, o empresariado brasileiro vinculado aos setores produtivos da indústria e do comércio protagonizou a criação de órgãos voltados à formação técnica-profissional dos trabalhadores, submetida aos ditames do capital e às condições da entidade de representação dos patrões, via sindicato

---

<sup>71</sup> A Inglaterra foi o “[...] berço da grande indústria” (MARX, 2013, p. 450). As mudanças no processo produtivo iniciaram no período da manufatura, em que se desenvolveram “[...] os primeiros elementos científicos e técnicos da grande indústria” (MARX, 2013, p. 41). Em “O capital”, nos capítulos 13, “Maquinaria e grande indústria”, e 24, “A assim chamada acumulação primitiva” (MARX, 2013), encontram-se fundamentos das transformações das forças produtivas e aspectos referentes à vida em sociedade, em que se destaca a exploração da força de trabalho sob a forma assalariada.

patronal. O Estado viabilizou esse processo mediante apoio e introdução de aparato legal. Tais considerações constituíram parte da análise de Lúcia Maria Wanderley Neves (1997), na obra “Brasil anos 2000: uma nova divisão de trabalho na Educação”, que se inter-relaciona ao estudo abordado anteriormente.

A escola é uma instituição social, historicamente constituída para a educação das gerações e responsável por determinadas funções, “[...] cuja realização sistemática exige um conjunto de condições permanentes, relativas à sua organização e aos recursos e meios utilizados” (ALGEBAILLE, 2009, p. 39). No contexto das relações sociais capitalistas, a escola cumpre determinadas funções – aliás, as especificidades da educação formal ao longo do tempo se modificaram. Sabe-se das determinações do modo de produção da vida material que condicionam o processo de vida em todas as diferentes manifestações, política, social, cultural e intelectual (MARX, 2008), todavia, “Sob as condições de escravidão ou servidão feudal, isto é naturalmente um problema bastante diferente daquele que deve vigorar no capitalismo, mesmo que os trabalhadores não sejam (ou sejam muito pouco) educados formalmente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 44-45).

Ao tratar da educação neste tempo histórico, sob o controle totalizador do sistema do capital, também é preciso fazer referência à análise de Mézáros (2011) acerca das implicações do capital como sistema “[...] *orientado para a expansão e movido pela acumulação*. Essa determinação constitui, ao mesmo tempo, um dinamismo antes inimaginável e uma deficiência fatídica” (MÉSZÁROS, 2011, p. 100, grifo do autor). Por assim se caracterizar, conseqüentemente, a educação, em seu sentido amplo como “[...] todo processo de relação entre pessoas, tanto no âmbito formal, no espaço, por exemplo, escolar, quanto no informal” (FERREIRA, 2017, p. 19), cumpre finalidades. Especificamente nos espaços e tempos escolares, apesar de movimentos de contraposição à lógica do capital, como do movimento sindical dos professores, o trabalho pedagógico adequa-se ao “[...] disciplinamento para a vida social e produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo” (KUENZER, 2005, p. 82).

A dinâmica (re)produtiva do capital processa-se para a produção de “valores de troca” (MARX, 2013), necessitando, desse modo, da força de trabalho, mesmo que tenha “[...] um forte sentido de desperdício e de exclusão [...]” (ANTUNES, 2005, p. 27). A tese de Antunes (2005) salientou a centralidade do trabalho na contemporaneidade,

em que cada vez mais a tecnologia e os avanços científicos incrementam “sem limites o trabalho morto”. E, precisamente neste tempo histórico contemporâneo do século XXI, a terceirização tem se acentuado, conforme evidencia a análise de Antunes (2020) sobre a terceirização e os impactos dessa “modalidade de gestão” nas relações e condições de emprego dos trabalhadores. Nessa perspectiva, a terceirização tornou-se uma importante estratégia empresarial,

[...] uma vez que as relações sociais estabelecidas entre capital e trabalho são disfarçadas em relações interempresas, baseadas em contratos por tempo determinado, flexíveis, de acordo com os ritmos produtivos das empresas contratantes, com consequências profundas que desestruturam ainda mais a classe trabalhadora, seu tempo de trabalho e de vida, seus direitos, suas condições de saúde, seu universo subjetivo etc. (ANTUNES, 2020, p. 34).

Diante desse quadro, parte dos trabalhadores vivencia, literalmente, situações extenuantes com prolongadas jornadas de trabalho, em condições análogas à escravidão, necessitando submeter-se a essa lógica destrutiva da vida humana e da natureza – “matéria natural” (MARX, 2013). Em contrapartida, o discurso do capital viceja pela educação da classe trabalhadora mediante a inserção na escola. De fato, Saviani (2016) abordou no prefácio da décima edição de sua obra, “A lei da educação: LDB: trajetórias, limites e perspectivas”, a defesa da educação como uma prioridade propalada em discursos políticos, via expressões como “Prioridade máxima. Prioridade absoluta. Ainda não ouviu esse discurso? Qual o político que não encheu a boca para pronunciá-lo?” (SAVIANI, 2016, p. 22). Este estudo evidenciou o teor dos discursos do governo de Sartori (2015–2018), que, em momento algum, negou a importância da educação e da necessidade de valorização dos professores<sup>72</sup>. Entretanto, na análise de sentidos dos discursos, constatou-se o caráter ideológico de seu posicionamento sobre tais assuntos, bem como contradições na materialidade das políticas desse governo evidenciadas pelos posicionamentos do CPERS/SINDICATO.

Indubitavelmente, de modo geral, discursos políticos referentes à educação, os quais contemplam a escola e os professores, manifestam-se no sentido abordado por Saviani (2016), motivo pelo qual se faz necessário analisar sob qual perspectiva a educação configura uma prioridade. Nesse sentido, o artigo “A relação trabalho-educação na organização do trabalho pedagógico da escola capitalista” (FRIZZO;

---

<sup>72</sup> Como mencionado anteriormente, o capítulo oitavo discute as políticas desse período.

RIBAS; FERREIRA, 2013) explicitou as finalidades da educação escolar na sociedade capitalista. Levando em consideração o contexto sócio-histórico dessa instituição, entende-se que o trabalho pedagógico dos professores é delimitado pela lógica da relação social de (re)produção capitalista: a reprodução do capital.

Dentro da escola, instituição que reproduz a estrutura da sociedade capitalista em seus meios e métodos, estabelecem-se, então, interações no âmbito pedagógico, que evidenciam, sobretudo, dois processos articulados: a empregabilidade como princípio e o disciplinamento como método (FRIZZO; RIBAS; FERREIRA, 2013, p. 558).

Os professores não produzem o trabalho pedagógico com total autonomia, pois a gestão do pedagógico transita do individual ao coletivo, e, nesse movimento, as políticas educacionais orientam, normatizam e determinam “como” e “o que” “precisa” ser realizado por esses profissionais. A ênfase nos limites do trabalho pedagógico dos professores e, como um todo, da gestão escolar e/ou da gestão do pedagógico na escola fundamenta-se em argumento apresentado nesse mesmo estudo, cujos autores afirmam que “A escola, compreendida como o espaço institucional da formação no sistema do capital, cumpre determinações da prática social na qual a organização do trabalho pedagógico procura dar conta dessa tarefa” (FRIZZO; RIBAS; FERREIRA, 2013, p. 556).

As atribuições conferidas aos professores abrangem diversos aspectos singulares do trabalho pedagógico, tais como: planejamento das aulas, avaliação e participação em reuniões de diferentes segmentos da escola e, por vezes, dos sistemas de ensino. Todavia, de modo geral, esses profissionais ampliaram suas funções, desempenhando papéis que não correspondem às responsabilidades profissionais: “O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132)<sup>73</sup>. Nesse cenário, Oliveira (2004) menciona a “desqualificação” e a “desvalorização” dos professores, condições geradas pelas reformas educacionais, que retiraram a autonomia na produção do trabalho pedagógico e impactaram as condições de trabalho desses profissionais.

Dito isso, retomam-se os limites do trabalho pedagógico, com vistas a elencar o segundo aspecto que se entende importante frisar na análise das finalidades da

---

<sup>73</sup> A referência aqui concerne às funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras.

escola neste contexto. “No modo como se organiza a lógica do capital, ao subsumir a vida humana à condição da mercadoria, força de trabalho que também tem valor de troca, elabora-se uma concepção de conhecimento destinado a retroalimentar essa produção” (FRIZZO; RIBAS; FERREIRA, 2013, p. 558).

Desde a intensificação do setor produtivo industrial, o desenvolvimento de diferentes ramos da ciência e os avanços da tecnologia, os processos produtivos demandaram conhecimentos em conformidade à acumulação do capital. O desenvolvimento das forças produtivas de base científica e tecnológica redefiniram o trabalho pedagógico. Sendo o conhecimento atrelado às demandas do capital, na produção do trabalho pedagógico, os professores deixam de assumir a condição de sujeitos de seu trabalho. Com isso, a relação com o conhecimento e os estudantes ocorre desvinculada de sentidos e produz o “consenso” (MÉSZÁROS, 2008). Desse modo, os sujeitos

[...] devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e, de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes foram atribuídas (MÉSZÁROS, 2008, p. 44).

A sujeição às determinações do capital, mediante a escolarização e o trabalho pedagógico, remete ao conceito marxiano de “estranhamento” (MARX, 2010). Por se tratar de uma relação do trabalhador com o produto do seu trabalho, o qual não lhe pertence, e por a criação ter inexistido no processo de produção, estabelece-se o estranhamento, conceito apresentado por Marx na obra “Manuscritos econômico-filosóficos”, também denominada de “Manuscritos de Paris”, escrita em 1844. Nessa obra, o autor explicitou o conceito em questão pela análise da relação do trabalhador com o seu trabalho, desde a objetivação, até a exteriorização e o estranhamento.

Através do trabalho *estranhado*, *exteriorizado*, o trabalhador engendra, portanto, a relação de alguém estranho ao trabalho – do homem situado fora dele – com este trabalho. A relação do trabalhador com o trabalho engendra a relação do capitalista (tal como se queira nomear o senhor do trabalho) com o trabalho (MARX, 2004, p. 87, grifo do autor).

Inerente ao modo de produção capitalista, o “estranhamento” desconstrói a capacidade de criação humana, desumanizando o trabalhador. O desafio consiste, assim, em realizar o movimento inverso, de contrapor-se à lógica do capital. Portanto, delimitadas as finalidades da educação institucionalizada nessa sociedade sob o “modo de controle sociometabólico do capital” (MÉSZÁROS, 2011), propõe-se

discorrer sobre a perspectiva emancipatória do trabalho pedagógico dos professores. Embora a categoria trabalho pedagógico tenha sido debatida ao longo desta tese, cabe salientar o sentido atribuído ao pedagógico no trabalho dos professores. Referente a esse aspecto, Ferreira (2017) colocou em relevo a categoria pedagógico, definindo-a como “[...] todo o pensar-agir da escola com intuito de produzir conhecimento” (FERREIRA, 2017, p. 117). A produção do conhecimento configura a centralidade do trabalho dos professores, instaurando uma peculiaridade que confere à escola finalidade distinta daquela apresentada pelo capital.

Atribuir sentidos emancipatórios ao trabalho pedagógico consiste em pensar e redefinir as finalidades da escola a partir das expectativas dos sujeitos que se vinculam, mesmo sob a forma compulsória da lei, para “aprender”. Em outras palavras,

Afinal, se os sujeitos-estudantes ingressam na escola é porque intencionam aprender. E aprender é um complexo movimento de linguagens em interlocução, subjetividades em interação e historicidades que se entrelaçam objetivando ampliar as compreensões de mundo, inserir-se cada vez mais na cultura [...] (FERREIRA, 207, p. 117).

Inegavelmente, a perspectiva de aprender movimentou e movimenta diferentes gerações à educação formal, ainda que diante dos amplos e complexos desafios vivenciados por parte significativa da população brasileira, sendo possível perceber a importância da escola para os sujeitos submetidos às mazelas do capital. Mészáros (2008) apresentou as possibilidades de a educação emancipatória tornar-se realidade, assim como fizeram outros autores referenciados neste constructo e demais pesquisadores que dialogam nessa perspectiva. O filósofo húngaro apresentou abordagens distintas sobre a educação “para além do capital”, entendendo-a como possibilidade de “reforma radical” e frisando que “Isso não pode ser feito sem desafiar as formas atualmente dominantes de *internalização*, fortemente consolidadas a favor do capital pelo sistema educacional formal” (MÉSZÁROS, 2008, p. 55, grifo do autor). A “reforma radical” seria a reivindicação de “[...] uma educação plena para toda a vida, para que seja possível colocar em perspectiva a sua parte formal, a fim de instituir, também aí, uma reforma radical” (MÉSZÁROS, 2008, p. 55).

A educação para a vida é a “própria vida” (MÉSZÁROS, 2008). Nas palavras de Antunes (2005, p. 91), “Uma vida desprovida de sentido no trabalho é incompatível com uma vida cheia de sentido fora do trabalho”. Compreende-se, então, a importância de os professores produzirem sentidos ao trabalho, haja vista que esse



labor envolve vínculos e é “essencialmente humano e político” (FERREIRA, 2017). Assim, a categoria pedagógico fundamenta a concepção do trabalho dos professores contempla esses aspectos. Ademais, a Pedagogia como ciência alicerçou a categoria trabalho pedagógico, pois “[...] a Pedagogia trata amplamente da educação como fenômeno, tendo interface com as demais ciências da educação” (FERREIRA, 2017, p. 120).

Isso significa que o trabalho dos professores abarca conhecimentos, sendo teoricamente fundamentado. A esse respeito, cabe ressaltar que, na concepção de “teoria” em Marx (NETTO, 2011), “[...] a teoria tem uma instância de verificação de sua *verdade*, instância que é *prática social e histórica*” (NETTO, 2011, p. 23, grifo do autor). Desse modo, na produção do conhecimento em aula, que é, essencialmente, a natureza do trabalho dos professores no coletivo junto aos estudantes, o objeto “não é invenção”, salientou Ferreira (2017). A distinção entre “invenção” e “produção” do conhecimento – objeto de trabalho desses profissionais – implica considerar que, “[...] na aula, quando não se conhece algo e, por algum processo e por falta desejante, passa-se a conhecer, é produzido conhecimento. Portanto, no sentido de apropriar-se, de passar a conhecer o que não era conhecido” (FERREIRA, 2017, p. 39).

O movimento de ir além do que se sabe, se conhece e se observa na “aparência”, na cotidianidade, acontece dialeticamente pela ruptura da “pseudoconcreticidade” (KOSIK, 1976). Tal necessidade perpassa pelo conhecimento, e, sendo a escola um dos espaços e tempos de acesso ao conhecimento sistematizado, o trabalho pedagógico converge para essa direção. O entendimento dos fenômenos da realidade significa parte do processo de desconstrução de “consenso” e de sujeição aos preceitos dominantes que fazem parte da ideologia do capital. Sem a ruptura das ideias e das concepções de mundo e de vida em sociedade afirmadas sob a égide do capital, o sujeito percebe os fenômenos em sua aparência. “Por isso, a *práxis* utilitária e o senso comum a ela correspondente colocam o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a *compreensão* das coisas e da realidade” (KOSIK, 1976, p. 14, grifo do autor).

Na contramão desse movimento, Mészáros (2008) manifestou com precisão a necessidade de mudança “radical” que rompa com a “lógica mistificadora do capital” e destacou a educação escolarizada como um meio de “desenvolvimento contínuo da consciência socialista”. Essa causa atribuída à educação abrangia a “consciência

moral”. Na explicitação do ideal socialista para a materialidade mediante a educação formal, o autor indicou o que isso demandaria dos sujeitos. Dos argumentos apresentados, destaca-se o seguinte excerto:

Por conseguinte, o preceito ideal e o papel prático da educação no curso da transformação socialista consistem em sua intervenção efetiva continuada no processo social em andamento por meio da atividade dos indivíduos *sociais*, conscientes dos desafios que têm de confrontar *como indivíduos sociais*, de acordo com os valores exigidos e elaborados por eles para cumprir seus desafios (MÉSZÁROS, 2008, p. 89, grifo do autor).

Da perspectiva à materialidade da educação socialista, constata-se a consciência dos sujeitos sobre os desafios da sociedade e uma intrínseca vinculação com a “prática”, isto é, com a práxis. O movimento de transformação da realidade abrangeu a permanente e constante intervenção dos sujeitos nos desafios vivenciados na sociedade. Nessa conjuntura, as expressões “intervenção efetiva”, “conscientes dos desafios” e “indivíduos sociais”, presentes no argumento Mészáros (2008, ressaltaram a concepção de educação no sentido de “práxis transformadora”, também evidenciada na categoria trabalho pedagógico. A emancipação humana pensada a partir do trabalho pedagógico dos professores converge para a proposição da educação afirmada pelo filósofo húngaro. Nesse sentido, o desenvolvimento da consciência socialista, neste tempo histórico de polarização política, pode representar uma séria ameaça àqueles que ainda acreditam na justiça social, na igualdade e na educação com qualidade em uma sociedade fundada em relações sociais antagônicas e contraditórias. A articulação da classe trabalhadora em movimentos na contramão do capital significa um meio de elaboração da consciência socialista e de outros projetos de sociedade. Tendo isso em vista, o próximo capítulo trata sobre a historicidade do CPERS/SINDICATO e de seus sentidos no contexto educacional da rede pública estadual do Rio Grande do Sul.

## 5 A HISTORICIDADE DO CENTRO DOS PROFESSORES DO RIO GRANDE DO SUL

Este capítulo apresenta o processo de formação e consolidação do CPERS/SINDICATO, entidade de representação dos trabalhadores em Educação. Inicialmente, situa-se o processo de organização dos trabalhadores europeus em associações, a partir do século XVIII. O desenvolvimento industrial dos países capitalistas europeus provocou o processo de urbanização e a formação do proletariado, com destaque à Inglaterra, pela Revolução Industrial (início do século XVIII). No Brasil, as primeiras associações mútuas de trabalhadores surgiram pela organização de trabalhadores livres e escravizados, e, posteriormente, com a vinda dos imigrantes europeus, consolidaram-se os primeiros sindicatos. Nesse sentido, salienta-se a importância do CPERS/SINDICATO no processo de “pertença” (AMARAL, 2016) profissional e de valorização do professor da rede pública estadual, haja vista as tentativas de governos em desmantelar o Plano de Carreira do Magistério. Portanto, a categoria historicidade fundamenta a atuação do CPERS/SINDICATO no âmbito da educação pública do Rio Grande do Sul, articulada à categoria trabalho pedagógico.

### 5.1 O PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DOS TRABALHADORES EM ASSOCIAÇÕES E A GÊNESE HISTÓRICA DOS SINDICATOS NO BRASIL

Em 1914, Lenin redigiu o artigo “A tática da luta de classe do proletariado”, cujas referências foram as cartas escritas por Marx para Engels sobre várias questões, incluindo o processo de organização do proletariado e as tentativas da burguesia de desmobilizar o movimento operário. Para Marx, a articulação do proletariado na tática da luta econômica (consciência de classe) e a tática da luta política (partidos) eram imprescindíveis. Lenin cita as duas obras marxianas, que são basilares na construção da tática do proletariado: “[...] da *Miséria da Filosofia*, refere-se à luta econômica e às organizações econômicas do proletariado; a outra pertence ao *Manifesto Comunista* e se refere a suas tarefas políticas” (PESSOA; NOGUEIRA, 1979, p. 12, grifo dos autores). Com base na obra “*Miséria da Filosofia*”, analisada por Lenin, esses autores apresentaram o entendimento do fundador do Partido Social-Democrata da Rússia. Para Lenin,

A grande indústria concentra num só lugar uma multidão de pessoas desconhecidas umas das outras. A concorrência divide seus interesses. Mas a defesa dos salários, interesse comum frente ao patrão, une-as numa ideia comum de resistência, de coalizão... As coalizões, a princípio isoladas, organizam-se em grupos, e, diante do capital sempre unido, manter essa associação vem para eles mais importante que a defesa dos salários... Nessa luta – verdadeira guerra civil – reúnem-se e desenvolvem-se todos os elementos necessários para a batalha futura. Ao chegar a esse ponto, a coalizão adquire caráter político (PESSOA; NOGUEIRA, 1979, p. 12).

A organização do proletariado em defesa de seus interesses viabilizou a formação de associações e, posteriormente, de sindicatos. Os primeiros sindicatos surgiram em países industrializados e, em muitos casos, desenvolveram uma “[...] estreita relação político-ideológica com movimentos revolucionários em seus mais variados matizes, sendo pensados – e tendo atuado – como peças importantes nos processos de transformação social” (RAMALHO; SANTANA, 2003, p. 25).

Na obra “Além da fábrica: trabalhadores, sindicatos e a nova questão social”, Ramalho e Santana (2003) apresentaram o conceito de “sindicato” a partir da concepção de entidade de representação de assalariados e analisaram os desafios do sindicalismo em países industrializados, do século XX ao século XXI, em decorrência das transformações da globalização econômica e da abertura comercial. Sobre a origem dos sindicatos e sua representatividade, destacam-se os seguintes aspectos:

Os sindicatos são instituições que surgiram na maioria dos países (industrializados) como organismos de representação de interesses setoriais, frequentemente locais e coletivos, e que se tornaram organizações mais abrangentes de forma lenta. [...] Os sindicatos são formas, entre outras, de representação de assalariados, já que estes se reconhecem também dentro de movimentos sociais, pequenos grupos de esquerda, de partidos de esquerda, partidos de direita e às vezes de extrema direita, presentes no mesmo lugar de trabalho (RAMALHO; SANTANA, 2003, p. 24-25).

O processo de formação dos sindicatos tem, em sua gênese, as associações de trabalhadores vinculadas às mesmas atividades produtivas ou do mesmo setor industrial, conforme os conceitos expressos no “Dicionário do pensamento marxista” (BOTTMORE, 2013). Nesse referencial, os conceitos de “sindicato” e “sindicalismo” apresentaram especificidades, mas se correlacionaram, já que o trabalho assalariado resultou do modo de produção da vida material, assentado na propriedade privada dos meios de produção, base do capitalismo.

Sindicato e sindicalismo – Associações de trabalhadores da mesma ocupação ou do mesmo ramo de indústria têm uma história considerável, mas

o sindicalismo como movimento generalizado é um produto do crescimento do trabalho assalariado capitalista. Os primeiros sindicatos eram considerados organizações subversivas, e a repressão ao movimento sindical por parte do Estado era frequente (os sindicatos na França eram considerados ilegais até 1884, na Alemanha até 1890). A situação de ilegalidade associou-se, muitas vezes, a formas turbulentas de protesto social (BOTTOMORE, 2013, p. 524).

Os trabalhadores da indústria iniciaram movimentos contra os baixos salários, as intensas jornadas de trabalho e o incremento de máquinas, as quais tornaram cada vez mais incertas a relação de trabalho nesse setor econômico. Além disso, a concorrência dos burgueses e as crises comerciais afetaram a instabilidade salarial dos operários. Nesse cenário, o desenvolvimento da indústria constituiu um marco referencial no processo de formação do proletariado e de coalizões contra os burgueses, resultando na organização de associações e, posteriormente, de sindicatos, como também de partidos políticos de oposição.

Sob o domínio da burguesia, novas técnicas produtivas foram introduzidas, alterando significativamente o modo de produzir, o que se intensificou com o desenvolvimento da indústria, a partir da Revolução Industrial. A transição da maquinaria à grande indústria modificou consideravelmente a relação entre o proletariado e a burguesia. Desse modo, o desenvolvimento industrial é central para o entendimento da organização dos trabalhadores a partir de associações que, mais tarde, originariam as entidades de representação de trabalhadores, os sindicatos.

*Porém, com o desenvolvimento da indústria, o proletariado não apenas se multiplica; concentra-se em massas cada vez maiores, sua força aumenta e ele sente mais tudo isso. Os interesses, as condições de existência no interior do proletariado igualam-se cada vez mais à medida que a maquinaria elimina todas as distinções de trabalho e reduz, quase por toda parte, os salários a um nível mais baixo. A crescente concorrência dos burgueses contra si e as crises comerciais que disso resultam tornam os salários cada vez mais instáveis; o aperfeiçoamento constante e cada vez mais rápido das máquinas torna as condições de vida do operário cada vez mais precárias; as colisões entre o operário singular e o burguês singular assumem cada vez mais o caráter de colisões entre duas classes. Os operários começam a formar coalizões contra os burgueses; reúnem-se para defender seus salários. Chegam até mesmo a fundar associações permanentes para estarem precavidos no caso de eventuais sublevações. Aqui e ali a luta explode em revoltas (MARX; ENGELS, 2014, p. 50, grifo nosso).*

O aumento da atividade industrial incidiu no processo de urbanização e, conseqüentemente, na disponibilidade significativa de força de trabalho, formada por homens, mulheres e crianças, o que tornou possível aos donos das fábricas o pagamento de salários irrisórios. Até então, inexistia legislação referente à questão

salarial ou à regulamentação da jornada de trabalho. Com o desenvolvimento das forças produtivas na indústria, a atividade econômica cresceu, fazendo com que, de acordo com as demandas do mercado, a concorrência aumentasse ou reduzisse. Os efeitos da concorrência e da crise recaíram sobre os trabalhadores, dos quais se exigia cada vez mais no trabalho com as máquinas. Diante dessas situações, aumentaram as coalizões entre os trabalhadores e os donos das fábricas, os capitalistas burgueses, emergindo os primeiros sinais de unificação dos trabalhadores no âmbito das fábricas contra os baixos salários e o aumento considerável das máquinas no processo produtivo.

A obra “A situação da classe trabalhadora na Inglaterra” (ENGELS, 2010), concluída por Engels em 1845, abordou aspectos referentes às condições de vida dos trabalhadores que procuravam trabalho nas fábricas inglesas, vindos de diferentes países europeus, em busca de trabalho nas fábricas, na fase incipiente do capitalismo industrial, a exemplo da Irlanda. Nessa obra, Engels (2010) tratou sobre a realidade dos trabalhadores em geral, imigrantes e ingleses que eram submetidos a situações de extremas dificuldades, principalmente pelas privações básicas, humanamente necessárias. A partir de um fragmento desse texto, transcrito a seguir, é possível ter uma noção da realidade de cidades inglesas que se formaram após a industrialização, quando, da vila surgiu a pequena cidade e, sucessivamente, a grande cidade, constituída em sua maioria por proletários (ENGELS, 2010).

Todas as grandes cidades têm um ou vários “bairros de má fama” onde se concentra a classe operária. É certo ser frequente a miséria abrigar-se em vielas escondidas, embora próximas aos palácios dos ricos; mas em geral, é-lhe designada uma área à parte, na qual, longe do olhar das classes mais afortunadas, deve safar-se, bem ou mal, sozinha. [...]. Habitualmente, as ruas não são planas nem calçadas, são sujas, tomadas por detritos vegetais e animais, sem esgotos ou canais de escoamento, cheias de charcos estagnados e féticos (ENGELS, 2010, p. 70).

As condições impostas aos trabalhadores na indústria inglesa explicitaram os aspectos centrais do modo de produção capitalista analisado por Marx (2013). “O sistema inteiro da produção capitalista baseia-se no fato de que o trabalhador vende sua força de trabalho como mercadoria” (MARX, 2013, p. 503). Portanto, o trabalhador, desprovido dos meios de produção, necessitava e necessita, para prover sua existência, vender sua força de trabalho. Independentemente da vontade do trabalhador, a venda da força de trabalho tornou-se uma necessidade imprescindível à (re)produção da existência.

Toda produção capitalista, por ser não apenas processo de trabalho, mas, ao mesmo tempo, processo de valorização do capital, tem em comum o fato de que não é o trabalhador quem emprega as condições de trabalho, mas ao contrário, são estas últimas que empregam o trabalhador; porém somente com a maquinaria essa inversão adquire uma realidade tecnicamente tangível. Transformado num autômato, o próprio meio de trabalho se confronta, durante o processo de trabalho, com o trabalhador como capital, como trabalho morto a dominar e sugar a força de trabalho viva (MARX, 2013, p. 495).

O processo de valorização do capital constituiu-se, historicamente, como central no modo de produção capitalista e como fator de coalização entre os trabalhadores. Assim, a organização em entidades sindicais resultou do movimento dos trabalhadores contra o capital. No caso da Inglaterra, “[...] em 1824, os operários obtiveram o direito à livre associação, essas sociedades rapidamente se expandiram por toda a Inglaterra e tornaram-se fortes” (ENGELS, 2010, p. 250). Paulatinamente, os diversos ramos de trabalho organizaram associações com vistas à proteção do trabalhador contra a exploração da burguesia. Os protestos, as greves, enfim, todo e qualquer movimento de trabalhadores contra a exploração capitalista têm em sua essência o sentido emancipador, conforme argumentou Engels (2010) com base na vivência da realidade inglesa naquela época, configurando, contudo, uma concepção atual que converge no entendimento da importância dos sindicatos dessa classe.

Os operários protestam porque ainda não perderam os sentimentos humanos – e protestam *desse modo* porque são ingleses, pessoas práticas, que expressam *na ação* o seu protesto; não são teóricos alemães, que, devidamente protocolado e posto *ad acta* seu protesto, vão para casa dormir o sono tranquilo dos contestatários. Ao contrário, o protesto concreto dos ingleses tem sua eficácia: mantém em certos limites a avidez da burguesia e estimula a oposição dos operários contra a onipotência social e política da classe proprietária, ao mesmo tempo em que leva os trabalhadores a compreender que, para destruir o poder da burguesia, é preciso algo mais que associações operárias e greves (ENGELS, 2010, p. 253, grifo do autor).

Houve, assim, a necessidade de os trabalhadores unirem-se para enfrentar a exploração dos capitalistas e para reivindicar, com base em situações objetivas, a criação de leis que limitassem e/ou impedissem o prolongamento da jornada de trabalho. Isso consta no capítulo oitavo, “A jornada de trabalho”, de “O capital”, em que Marx (2013) analisou as implicações físicas, morais, intelectuais e sociais do prolongamento da jornada de trabalho e abordou a importância de os trabalhadores organizarem-se contra as medidas implementadas pelos capitalistas, proprietários dos meios de produção.

Para “se proteger” contra a serpente de suas aflições, os trabalhadores têm de se unir e, como classe, forçar a aprovação de uma lei, uma barreira social intransponível que os impeça a si mesmo de, por meio de um contrato voluntário com o capital, vender a si e a suas famílias à morte e à escravidão (MARX, 2013, p. 373-374).

Os operários ingleses, assim como os de outros países, mobilizaram-se via intervenção do poder legislativo para a limitação da jornada de trabalho, já que a pressão dos operários aos capitalistas não surtiria efeitos mediante acordos particulares (ANTUNES, 2013). Sobre essa questão, Antunes (2005) mencionou a permissividade da lei favorável aos capitalistas industriais, bem como o fato de o Estado e o capital privado terem demonstrado seu poder de força sobre o trabalho. “É a necessidade de uma *ação política geral* que demonstra claramente que, na luta puramente econômica, o capital é a parte mais forte” (ANTUNES, 2013, p. 95, grifo do autor).

Esse aspecto é relevante à apreensão da consciência de classe, processo que, inicialmente, agregou os sujeitos identificados com pautas comuns, que se encontravam em situações análogas nas relações de emprego e nas condições de trabalho. Dessas aproximações, organizam-se entidades, como sindicatos e/ou partidos políticos (MATTOS, 2009), que tiveram como principal objetivo congregar os trabalhadores e, assim, “[...] coletivamente defenderem tais interesses, expressos na crítica à sua situação e em proposta de mudança social, com sentido de classe” (MATTOS, 2009, p. 34).

As experiências dos trabalhadores europeus, organizados em sindicatos e partidos políticos, espalharam-se por outros continentes mediante a imigração, consolidando-se em diferentes países da América Latina (ANTUNES, 2011). Em “O continente do labor”, Antunes (2011) abordou as características da colonização de exploração implementada em parte das terras indígenas do continente americano. Sobre a formação de entidades sindicais, citou a influência de imigrantes europeus, vindos ao continente em decorrência da Primeira Guerra Mundial (1914–1918). Esse fato provocou o fluxo migratório e impulsionou o processo de industrialização no Brasil e, conseqüentemente, o aumento do trabalho assalariado. As influências das concepções do movimento sindical europeu difundiram-se no Brasil, prevalecendo os anarquistas e os comunistas.

No país, bem como nas demais nações latino-americanas, há uma peculiaridade na constituição da classe trabalhadora, que passou da agroexportação



para a indústria, diferentemente dos países de capitalismo central e hegemônico, que desenvolveram processos de produção artesanal para a manufatura e, após, vivenciaram a grande indústria (ANTUNES, 2011). No contexto da América Latina, em virtude do processo de colonização de exploração, a base da economia agroexportadora transitou para a indústria, visto que, no continente americano, o modo de produção feudal não se constituiu. Assim, “[...] em vários países saltou-se quase que *diretamente do trabalho rural, da escravidão africana ou indígena, para novas formas de trabalho assalariado industrial*” (ANTUNES, 2011, p. 19, grifo do autor).

Ao longo de aproximadamente quatro séculos de escravidão, os trabalhadores escravizados organizaram-se em defesa da liberdade, e os trabalhadores livres juntaram-se à causa. Os movimentos pela conquista da liberdade foram importantes para o processo de formação da classe, visto que esses trabalhadores se organizaram a partir de um ideal comum.

O que se identificou aqui é que, a partir do compartilhamento de experiências de trabalho e vida em algumas cidades brasileiras com forte presença da escravidão, ao longo do século 19, trabalhadores escravizados e livres partilharam formas de organização e de luta, gerando valores e expectativas comuns que acabariam tendo uma importância central para momentos posteriores do processo de formação da classe (MATTOS, 2009, p. 30).

No início do século XX, com as atividades industriais dos ramos têxtil, metalúrgico, alimentício etc., a classe operária expandiu-se no Brasil (ANTUNES, 2011), principalmente como resultado do processo imigratório. A vinda de imigrantes europeus ao continente americano, com destaque ao Brasil, alterou significativamente a dinâmica de vida nas cidades em que a industrialização se desenvolvia. Iniciaram novos movimentos organizados pelos trabalhadores na incipiente indústria, além da presença de comunistas, vindos após a Revolução Russa de 1917. Nessa nova fase, abordada por Francisco Teixeira e Celso Frederico na obra “Marx no século XXI” (2009),

A industrialização nascente precisava de mão-de-obra e, para isso, recorreu ao trabalho dos imigrantes europeus que trouxeram para cá as formas de consciência e organização do movimento anarquista. Os primeiros jornais dos trabalhadores, escritos em italiano e espanhol, testemunham o isolamento dessa classe social em formação. O desenvolvimento da indústria e o impacto causado pela Revolução Russa de 1917 propiciarão a entrada em cena dos comunistas (TEIXEIRA; FREDERICO, 2009, p. 172).

Com a presença dos imigrantes europeus e a propagação das suas concepções sobre organização de trabalhadores, criaram-se as condições para a formação dos sindicatos e dos partidos comunistas. As influências da Revolução Russa ampliaram-se em países latino-americanos e preponderaram, aumentando a representatividade via sindicatos e partidos políticos. Nessa conjuntura, embora o posicionamento dos anarquistas em relação à organização dos trabalhadores se distinguisse daquele apresentado pelos comunistas, as influências dos movimentos organizados por ambos, anarquistas e comunistas, consolidaram a formação de sindicatos e partidos políticos.

Depois de um ciclo importante de lutas sob a influência anarcossindicalista (especialmente do fim do século XIX ao início do século XX), pouco a pouco a presença comunista foi se ampliando. Enquanto os anarquistas privilegiavam a *ação direta*, sem a mediação político-partidária, utilizando-se, em maior ou menor grau, da presença dos sindicatos – praticamente a única forma de organização aceita pela maioria dos libertários –, os comunistas, além da atuação nos sindicatos, passaram a valorizar a construção do partido operário e sua atuação política, origem dos principais partidos comunistas latino-americanos (ANTUNES, 2011, p. 20, grifo do autor).

A partir de 1930, com as políticas de incentivo à industrialização implementadas por Getúlio Vargas, o Estado interferiu nos rumos da economia e passou a controlar as relações de trabalho. Dessa forma, “O Estado deixa de lado o não-intervencionismo pregado pelos liberais e promove o desenvolvimento econômico do país” (TEIXEIRA; FREDERICO, 2009, p. 175). De acordo com Neves (1997), com a modernização capitalista, o Estado garantiu a reprodução da força de trabalho requerida na indústria, introduziu políticas sociais e instaurou o projeto de desenvolvimento de um sistema nacional de educação condizente com os “requisitos de uma civilização urbano-industrial” (NEVES, 1997).

Nesse cenário, as ações do governo no aparato de Estado desarticularam os movimentos sociais autônomos para mantê-los sob a tutela estatal, instaurando um processo de criação do sindicalismo oficial no período do Estado Novo (1937–1945). Nesse período, o governo estabeleceu os meios necessários à regulação das relações de emprego, tais como: a criação de leis, denominadas “leis trabalhistas” (MATTOS, 2009); a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (MTIC); a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT); e a difusão, por meio do MITC, de um modelo de sindicato oficial e tutelado pelo Estado (MATTOS, 2009). Essas medidas

expressaram os interesses do Estado e da incipiente burguesia industrial brasileira, cujos interesses objetivavam

[...] não apenas a reprodução da força de trabalho exigida pela industrialização nascente, mas também – e principalmente – à desmobilização dos grupos sociais emergentes, especialmente daqueles com maior poder de barganha. Com essa dupla finalidade o Estado corporativo desenvolveu ações no sentido de regular as relações de trabalho, e estabeleceu medidas concretas quanto à previdência social, à saúde pública e à educação (NEVES, 1997, p. 37).

A introdução de leis de regulação das relações de emprego representou certo avanço ao país após séculos de escravidão. Entretanto, dada a condição de país periférico no sistema mundial do capital e do Estado do capitalismo dependente (OSÓRIO, 2014), a organização dos trabalhadores em sindicatos transitou sob o controle do Estado. A intensificação da ação do Estado sobre a organização dos trabalhadores resultou na criação de “[...] organismos sindicais oficialistas a fim de barrar as lutas sociais autônomas desencadeadas pelas correntes revolucionárias do movimento operário” (ANTUNES, 2011, p. 20). Nesse período, foi criado o CPERS/SINDICATO, sobre o qual se discute na próxima seção.

## 5.2 A FORMAÇÃO E A CONSOLIDAÇÃO DO CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

A Constituição Federal de 1988 assegurou o direito à sindicalização e greve aos servidores. Preconizado nos artigos 8.º e 9.º, do capítulo II, que trata dos direitos sociais, esse marco legal possibilitou a organização desses sujeitos e a livre manifestação sobre as questões do trabalho no aparato de Estado:

Art. 8º É livre a associação profissional ou sindical, observado o seguinte: III - ao sindicato cabe a defesa dos direitos e interesses coletivos ou individuais da categoria, inclusive em questões judiciais ou administrativas. Art. 9º É assegurado o direito de greve, competindo aos trabalhadores decidir sobre a oportunidade de exercê-lo e sobre os interesses que devam por meio dele defender (BRASIL, 1988, p. 8-9).

O direito de organização em entidade sindical ocorreu após seis décadas de proibição via Decreto-Lei do governo provisório de Getúlio Vargas, em março de 1931 (OLIVEIRA, 2017). Em período posterior, a Constituição de 1946 (redemocratização) e a Constituição de 1967, no governo civil-militar, reiteraram o impedimento aos servidores públicos de formação de entidades sindicais. Os governos utilizaram essa

estratégia com o objetivo de evitar reações da população contrárias às políticas, ou seja, de “[...] imunizar o Estado em relação aos conflitos trabalhistas, impedir as greves no serviço público e o questionamento da política governamental. Em última análise, a proibição visava manter o controle dos governantes sobre os funcionários públicos” (OLIVEIRA, 2017, p. 112). Todavia, no Rio Grande do Sul, mesmo diante de restrições do governo federal, professoras dos grupos escolares de Porto Alegre fundaram a associação “Centro dos Professores Primários Estaduais” (CPPE). Esse fato ocorreu, precisamente, em 21 de abril de 1945 e iniciou a partir da articulação de “[...] um pouco mais de cem professoras dos grupos escolares de Porto Alegre, reunidas no Grupo Escolar Paula Soares [...]” (OLIVEIRA, 2017, p. 113).

O direito de livre associação dos servidores públicos, em 1988, desencadeou a mudança de designação do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul para Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Sul – CPERS/SINDICATO. Anteriormente à reforma estatutária da década de 1970, ocorreu a alteração do nome da entidade, de Centro dos Professores Primários do Estado para Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul.

O Estatuto do CPERS/SINDICATO consolidou essa denominação e estabeleceu as normas de funcionamento da entidade, os processos decisórios coletivos, a relação dos sócios com a entidade, entre outras especificidades. Em linhas gerais, “Estruturou-se através de uma base abrangente de todo o Estado e regionalizada em núcleos. Instituiu a proporcionalidade como um princípio consagrado na eleição do seu Conselho Geral” (OLIVEIRA, 2017, p. 126). Cumpre destacar que o CPERS se tornou sindicato no dia 6 de outubro de 1989, a partir de decisão em Assembleia Geral (OLIVEIRA, 2017).

A criação do CPPE gerou críticas por parte de grupos conservadores da sociedade rio-grandense, conforme apresentou o estudo de João Jorge Correa (2006), intitulado “A história do CPERS/Sindicato e a construção da sua presença no debate das políticas educacionais”. As questões vinculadas a gênero e à política foram salientadas pelo autor, como consta neste fragmento:

As críticas de setores mais conservadores da sociedade gaúcha, que não aceitavam a ideia de professoras primárias fundarem uma entidade para reclamar seus direitos, não tardaram muito para acusar o grupo de professoras fundadoras do CPPE de comunistas e agitadoras da ordem social (CORREA, 2006, p. 2).

No ano de fundação do CPPE, findou o mandato do governo ditatorial de Getúlio Vargas (1930–1945), e, nas eleições presidenciais, venceu o general Eurico Gaspar Dutra (1946–1951). Em âmbito externo, com o fim da Segunda Guerra Mundial (1939–1945), os Estados Unidos tornaram-se a nação capitalista hegemônica, e a União Soviética, comunista. Essa divisão entre os países capitalistas e comunistas marcou o período da chamada Guerra Fria (1947–1991). As concepções ideológicas da Guerra Fria influenciaram todos os campos da vida em sociedade, e, nesse sentido, destaca-se o governo de Dutra, que cassou o registro do Partido Comunista Brasileiro (PCB), encerrou as atividades da Confederação Geral dos Trabalhadores do Brasil e das Uniões Sindicais de estados e municípios, interveio em sindicatos e reprimiu as organizações sindicais operárias.

Posteriormente à criação do CPPE, de 1950 a 1955, as mobilizações dos professores centraram-se em ações contra os cortes nas gratificações e nos abonos, bem como em reivindicações pelo abono natalino. Esse acontecimento foi abordado por Stella Máris Valenzuela de Oliveira, na obra “CPERS/SINDICATO 50 anos: compromisso com a cidadania plena” (1995), que também discute a reação de parte da população diante da criação da entidade por iniciativa de professoras da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, análoga à situação descrita por Correa (2006). Nesse sentido, o teor político ganhou destaque nos discursos dos oponentes à iniciativa das professoras da rede pública, de modo que “Não tardou muito para que o CPPE fosse bombardeado com críticas da oposição, constituída por professores católicos que acusavam as colegas de “comunistas”. Elas resistiram e as forças contrárias tiveram vida curta” (OLIVEIRA, 1995, p. 18). Ainda nesse período, segundo a autora, a Câmara Federal aprovou o projeto de lei que determinou o reconhecimento do “diploma do professor primário” para todo o país. E, por fim, afirmou que o CPERS/SINDICATO intensificou as ações à aposentadoria aos 25 anos de serviço e que foi definido o Quadro Único do Magistério (OLIVEIRA, 1995).

Entre os enfoques apresentados por Oliveira (1995), salienta-se a certificação dos professores das primeiras séries do Ensino Fundamental, que se vinculou ao projeto de desenvolvimento econômico empreendido no Brasil após 1930. Nesse período, iniciou o processo de urbanização, provocado pelo desenvolvimento do setor produtivo industrial, e as novas exigências ao modelo de desenvolvimento condicionaram a expansão da oferta de escola, como mencionado anteriormente.

Na Constituição Federal de 1934, a educação escolar foi apresentada como um dever do Estado e um direito do cidadão, sendo, portanto, obrigatória e gratuita. Essa prerrogativa se vinculou às mudanças econômicas do processo de industrialização, fazendo com que a concepção de educação se mantivesse atrelada ao investimento econômico, ou seja, com que, a partir da escola, o projeto de desenvolvimento do país fosse impulsionado.

Como ressaltou Ione Ribeiro Valle, na obra “A era da profissionalização: formação e socialização profissional do corpo docente de 1ª a 4ª série” (2003), a expansão da educação escolar visou atender às demandas de qualificação da força de trabalho para a produção industrial. De um lado, as demandas do setor produtivo impulsionaram as ações do Estado e, de outro lado, escancararam a realidade do país, evidenciando aspectos como: a negligência histórica dos governos quanto à prioridade da educação pública, as determinações do capital sobre as decisões do governo no aparato de Estado, o atraso na implementação de sistemas de ensino e o analfabetismo em regiões desassistidas – aliás, historicamente, relegadas.

*Na realidade, a fraca proporção de escolarização da população constituía obstáculos ao desenvolvimento nacional. Assim, a escola devia criar condições estruturais indispensáveis à expansão industrial ou, mais precisamente, devia qualificar a mão de obra para as exigências do modelo de desenvolvimento. Por conseguinte, era preciso promover a expansão das redes de ensino, pôr em prática programas de alfabetização de adultos nas regiões mais carentes e, por fim, estruturar um sistema nacional que seria a expressão máxima das redes de ensino dos Estados e dos municípios (VALLE, 2003, p. 25, grifo nosso).*

Ressalta-se a criação dos sistemas de ensino no país com base na obra de Saviani (2012), “Escola e democracia”. Os sistemas nacionais de ensino foram instituídos no contexto europeu, no século XIX. A perspectiva burguesa de “vencer a barreira da ignorância” e “transformar os súditos em cidadãos” potencializou a decisão política na organização dos sistemas. O princípio de que a “educação é direito de todos e dever do Estado” inspirou os idealizadores do projeto de sociedade burguesa (SAVIANI, 2012). “Tratava-se, pois, de construir uma sociedade democrática, de consolidar a democracia burguesa” (SAVIANI, 2012, p. 5).

No caso singular do Estado do Rio Grande do Sul, teve-se acesso à “Coletânea de Leis de Ensino”, editada pelo Conselho Estadual de Educação desse ente da federação, em que consta que o Sistema Estadual de Ensino foi criado pela Lei n.º 5.751, de 14 de maio de 1969, na época do governo de Walter Peracchi Barcellos.

Tendo em vista o escopo desta tese, cabe investigar mais precisamente quando de fato tal sistema foi instituído e aprofundar esse assunto.

A expansão da oferta de educação formal por meio de acesso à escola foi acompanhada da formação de professores, mediante cursos de licenciatura curta para o trabalho pedagógico em escolas de nível fundamental e, progressivamente, de ensino secundário. Até o século XIX, a quantidade de professores era relativamente pequena, e parte destes procediam das classes mais pobres da população brasileira, como também das classes médias, principalmente nas Escolas Normais. No período anterior à LDB instituída pela Lei n.º 5.692/1971, a formação de professores para o ensino secundário abrangeu áreas distintas, conforme a tese intitulada “Ao som das sinetas: do sacerdócio à confiança na luta movimentos docentes na rede pública estadual do Rio Grande do Sul (1979-1991)” (MARQUES, 2017). Em relação a esse estudo, destacam-se as distinções de formação dos professores do Ensino Médio (na época secundário) e das primeiras séries do Ensino Fundamental:

A antiga formação exigida para atividade docente secundária tornava tal setor composto em parte por profissionais liberais (advogados, médicos, padres etc.), em geral formados em cursos universitários de sólida tradição e de restrito ingresso para as classes populares ou ainda nos cursos de formação para docência como letras, artes, ciências ou pedagogia. Não era o caso do ensino primário, o qual exigia menor formação (MARQUES, 2017, p. 43).

Assim, com a Lei n.º 5.692/71, a rede pública da Educação Básica passou a contratar professores com habilitação específica em nível superior para o ensino de 1.º grau (1.ª a 8.ª série), que consistia no curso de licenciatura curta. De acordo com Weber (2003, p. 1131), “[...] isso permitiu a inclusão da formação de docentes entre os cursos profissionais cujo principal objetivo era corresponder às condições do mercado de trabalho [...]”. Nesse cenário, prevaleceu a concepção tecnicista no processo de formação inicial de professores, havendo, no âmbito das redes de ensino público, um aumento considerável no número de professores, assim como nas associações, a exemplo do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul, assim designado a partir de 1972 (PACHECO, 1983).

No estudo de Eliezer Pacheco, “Magistério e classes sociais: as lutas dos professores do Rio Grande do Sul” (1983), constaram aspectos vinculados ao processo de constituição do CPERS/SINDICATO, ao aumento de vinculação à entidade ao longo dos anos e à criação dos Núcleos no interior do Estado. Além disso, o autor apresentou as principais reivindicações do CPERS/SINDICATO, a partir das

pautas construídas em assembleias gerais dos professores e dos encaminhamentos dos governos, destacando os enfoques sobre os movimentos reivindicatórios do CPERS/SINDICATO e as medidas implementadas pelos governos do Estado do Rio Grande do Sul quanto às questões demandadas pelos professores via CPERS/SINDICATO. O período analisado pelo autor englobou os anos de 1972 a 1982, sob vigência da Ditadura Militar.

Em 1972, o CPERS/SINDICATO, na época Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS), passou a admitir “[...] como sócios professores públicos estaduais e municipais [...]”. Já, em “[...] 1977, agrava-se a questão salarial”. Nesse mesmo texto, consta que o CPERS/SINDICATO encaminhou ao governo do Estado um documento contendo as pautas salarial e funcional e “[...] um quadro comparativo onde era indicado o aumento do custo de vida, a desvalorização do salário mínimo [...] e do salário do professor” (PACHECO, 1983, p. 19-21). Em resposta aos encaminhamentos do CPERS, o governo atendeu às seguintes reivindicações: “[...] nomeação de professores concursados e aumento de 70%” (PACHECO, 1983, p. 21).

No decorrer dos anos de 1961 a 1970, “[...] o salário mínimo passa a ser referência na luta por aumentos salariais [...]” (OLIVEIRA, 1995, p. 19), e, com isso, as pautas do CPERS/SINDICATO contemplaram esse referencial para os reajustes salariais. A crise econômica de 1970 provocou perda no poder aquisitivo dos trabalhadores brasileiros, fator levado em consideração pelas reivindicações salariais. Em 1976, o CPERS/SINDICATO publicou na imprensa notas sobre a situação salarial e iniciou contatos com outras categorias de trabalhadores e setores da sociedade (OLIVEIRA, 1995).

O debate acerca da situação salarial dos professores da rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Sul também se fez presente nos espaços das escolas, e, a partir de solicitação do comando de paralisação do CPERS, os pais e estudantes foram chamados às reuniões para tratar das demandas dos professores (PACHECO, 1983). Na greve de 1980, “A comunidade apoia e, na Capital, círculos de Pais e Mestres oferecem-se ao Governo como mediadores” (PACHECO, 1983, p. 25). Portanto, entende-se que a articulação entre o CPERS e a comunidade escolar viabilizou a ampliação dos espaços para o debate, bem como o encaminhamento de propostas com vistas à tentativa de mudança da situação que os professores enfrentavam.



As demandas salariais dos professores estaduais do Rio Grande do Sul se aproximavam das demandas dos demais trabalhadores brasileiros, que enfrentavam o arrocho salarial, além de jornadas de trabalho de 12 horas por dia, intensificação do trabalho, exploração do menor de idade, entre outros fatores. Com base na obra “A imprensa de esquerda e o movimento operário (1964-1984)”, de autoria de Celso Frederico (2010), é possível afirmar que esse período foi marcado por dificuldades para o movimento dos trabalhadores. Assim, nas palavras do autor, “Os primeiros anos da década de 1970 foram momentos dos mais difíceis de toda a história do movimento operário” (FREDERICO, 2010, p. 115). O redirecionamento da economia atrelado aos altos índices do Produto Interno Bruto (PIB) e a redução das taxas de inflação fizeram parte da propaganda do governo civil-militar, difundida nos meios de comunicação de massa com um discurso confiante e otimista acerca da economia brasileira. A euforia do “milagre brasileiro” entrou em crise em 1973, e, nos anos finais da década de 1970 e início dos anos 1980, diversas greves ocorreram no país.

No final da década de 1970, os movimentos de professores organizados em associações congregaram-se aos demais trabalhadores brasileiros, e as características dessas entidades se aproximavam daquelas dos demais sindicatos.

Assim, professores e professoras consolidaram associações com perfil sindical evidente e aos poucos se aproximaram ao conjunto dos trabalhadores em suas pautas e mobilizações. O sacerdócio, embora não enterrado em definitivo, passou a ser visto por muitos apenas no espelho retrovisor da história: eram tempos de nascimento de práticas sindicais mais explícitas para os educadores (MARQUES, 2017, p. 55).

As associações de professores viabilizaram a constituição dos primeiros sindicatos de professores da rede pública de Educação Básica e, paulatinamente, desconstruíram a ideia de sacerdócio e vocação, associada principalmente às mulheres que trabalhavam nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Além disso, as associações de professores foram importantes ao processo de construção da democracia no país, sob a vigência do regime civil-militar no decurso de mais de duas décadas (1964–1985). Assim,

[...] muitas dessas associações, durante as lutas por liberdades democráticas, embora não pudessem se instituir oficialmente como sindicatos, atuavam como tal, tanto no âmbito da redemocratização da sociedade quanto no das reivindicações corporativas (FERREIRA, 2006, p. 230).

A redemocratização da sociedade brasileira, a anistia política e o movimento estudantil foram impulsionados pelas greves dos anos finais de 1970, que, de acordo com a análise de Antunes (2011, p. 85), criaram “[...] as condições para que se deslanchasse uma fase espetacular das lutas sociais no Brasil nos anos 1980”. Nesse período, tem-se um ciclo de greves organizadas pelos diferentes segmentos de trabalhadores, [...] iniciando-se com os operários metalúrgicos, e abarcando químicos, petroleiros, construtores civis, assalariados rurais, funcionários públicos, professores, bancários, médicos etc. [...] (ANTUNES, 2011, p. 85).

No âmbito da educação pública da rede estadual do Rio Grande do Sul, os professores também realizaram greves nesse período, com ênfase ao ano de 1986, no governo de Jair Soares (1983–1987), do Partido Democrático Social (PDS), em que permaneceram em greve durante 60 dias. O governo sucessor, de Pedro Simon (1987–1990), do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), atual MDB, em seus discursos afirmava a defesa pela democracia, mas negligenciou o acordo estabelecido com o CPERS/SINDICATO. No primeiro ano de mandato, os professores permaneceram em greve por 96 dias, “[...] a maior da história do professorado gaúcho e uma das maiores em termos de Brasil e América do Sul” (OLIVEIRA, 1995, p. 20). Ainda no governo de Simon, o CPERS/SINDICATO realizou paralisações que se sucederam em 1988, 1989 e 1990 (OLIVEIRA, 1995).

Assim, no decorrer do processo de consolidação do CPERS/SINDICATO, as greves – cujos resultados, na perspectiva da entidade, foram “conquistas”<sup>74</sup> – constituíram-se em ações de enfrentamento por parte dos trabalhadores em Educação da rede pública estadual do Rio Grande do Sul em relação às políticas dos governos. Em alusão ao posicionamento do CPERS/SINDICATO diante das políticas dos governos, no jornal Sineta do mês de setembro de 2017, constou a retomada das greves realizadas ao longo dos anos de 1979 a 2016. Nessa retrospectiva, na matéria “Conquistas históricas obtidas através das greves dos educadores”, destacam-se o ano, o tempo de duração e as pautas, as quais evidenciam os retrocessos das políticas dos governos quanto aos salários dos professores e ao Plano de Carreira.

---

<sup>74</sup> No jornal Sineta, de janeiro de 2016, na matéria “Uma história de garra e conquistas”, constam: o processo de constituição do CPERS/Sindicato; a conquista das eleições para direção de escola; a participação no Conselho Estadual de Educação, o que garantiu 25% do orçamento do Estado para educação; a aposentadoria especial para professores; a participação na Constituinte em 1988; a conquista de 2,5 salários-mínimos como vencimento no Plano de Carreira; a criação do jornal Sineta, entre outros (CPERS/SINDICATO, 2021).

Além disso, as pautas indicaram o descumprimento da lei do piso salarial profissional nacional para os profissionais do Magistério público da Educação Básica. Diante desse contexto, tende-se à conclusão de que a educação pública, de fato, não é uma prioridade nas políticas dos governos, o que vai ao encontro da hipótese desta tese, que confirmou o movimento de continuidade dos discursos sob a lógica do capital.

Na citação a seguir, consta uma síntese sobre a situação da época.

*1979 (13 dias): nomeação de 70 mil concursados e 70% de aumento; 1980 (21 dias): 25% do orçamento do Estado para educação; 1985 (60 dias): 2,5 salários mínimos escalonados; 13º salário; 35% da receita dos impostos para a educação, com pelo menos 10% para o plano trimestral de conservação e construção de escolas; e eleição de diretores de escola; 1987 (96 dias): garantia do Plano de Carreira; 1988 (9 dias): regularização do difícil acesso; 1989 (42 dias): 54% de reajuste; 1990 (58 dias): aumento salarial; 1991 (74 dias): aumento salarial e intensificação da mobilização da comunidade em defesa do ensino; 2000 (32 dias): 14,9% de reajuste parcelado; reajuste de 20% no vale-refeição; fim da sobreposição de níveis; criação de comissão para discutir a inclusão dos funcionários de escola no quadro da Secretaria da Educação e elaboração de um plano de carreira para os funcionários de escola; retomada dos debates acerca do plano de carreira; e governo compromete-se a não aumentar a contribuição para o IPE e a aposentadoria; 2004 (29 dias): garantia do IPE público e condição dependência para cônjuges e companheiros; 2006 (37 dias): reajuste de 8,5%, parcelado em cinco vezes; promoção de professores referentes a 2001 e compromisso de garantir a promoção de funcionários de escola de 1999; atualização dos repasses para as escolas; e suspensão dos contratos de gestão e do processo de municipalização da educação; 2008 (15 dias): retirada de um projeto que rebaixava o Piso Salarial; 2009 (6 dias): garantia do Plano de Carreira; 2011 (15 dias): cobrança em relação ao pagamento do Piso Salarial (e que se estenda para funcionários de escola); 2015 (3 dias): Greve histórica Unificada dos Servidores Públicos Estaduais; 2016 (54 dias): manutenção do difícil acesso, retirada do PL 44 e repasse de verbas para a manutenção e merenda nas escolas (CPERS/SINDICATO, 2017, p. 3, grifo nosso).*

No decorrer dessas décadas, as pautas reivindicatórias do CPERS/SINDICATO mantiveram em sua centralidade as demandas salariais dos professores e funcionários de escola – os trabalhadores em Educação – e as tratativas pela garantia dos direitos estabelecidos nos seus Planos de Carreira, de recursos mínimos legais para a manutenção e melhoria da estrutura física e material das escolas. Em suma, as pautas do CPERS/SINDICATO, ao longo dessas quatro décadas, desafiam a pensar acerca das “conquistas” dos professores da rede pública estadual do Rio Grande do Sul. As árduas “conquistas” desses trabalhadores em Educação, com destaque aos professores, aproximaram-se (e aproximam-se) daquelas obtidas pelos demais trabalhadores. “De tempos em tempos os operários triunfam, mas é um triunfo efêmero. O verdadeiro resultado de suas lutas não é o êxito

imediatamente, mas a união cada vez mais ampla dos operários [...]” (MARX; ENGELS, 2014, p. 51).

Diante disso, reitera-se a concepção de Amaral (2016), em seu argumento sobre os professores: são trabalhadores, pertencentes à classe trabalhadora, pois não possuem os meios de produção e enfrentam situações semelhantes às dos demais trabalhadores. No seu entendimento, os professores são prestadores de serviço e, “[...] como grande parte dos trabalhadores assalariados, produzem seu trabalho, do qual se apropriam seus empregadores, constituir-se-iam, então, em trabalhadores” (AMARAL, 2016, p. 47).

Portanto, os professores da rede pública estadual do Rio Grande do Sul são prestadores de serviço vinculados ao Estado e assalariados, e o CPERS/SINDICATO é a entidade que lhes reconhece essa especificidade. Em publicações do CPERS/SINDICATO, como o jornal Sineta, identifica-se a designação “Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Sul”, que esclarece a perspectiva de classe à qual se refere. Assim, definidos pela posição de classe como trabalhadores em Educação, os professores da rede pública estadual do Rio Grande do Sul vivenciaram situações complexas, relacionadas aos salários e às condições e relações de trabalho. Com as medidas adotadas pelo governo de Sartori, o Estado reduziu os investimentos em educação, afetando principalmente os salários dos trabalhadores em Educação e a estrutura física e material das escolas. Os posicionamentos da Direção Central do CPERS/SINDICATO evidenciaram o agravamento das condições de trabalho pedagógico dos professores no decorrer do mandato desse governo, e as análises apresentadas nesta exposição demonstraram o movimento de continuidade dos discursos sob a lógica do capital.

A seguir, discorre-se sobre a historicidade da imprensa no movimento dos trabalhadores, com ênfase ao jornal Sineta. Analisa-se, assim, o processo de articulação dos operários na elaboração de material impresso, com destaque à especificidade do jornal Sineta, do CPERS/SINDICATO.

### 5.3 O JORNAL NO MOVIMENTO SINDICAL

A imprensa escrita desempenhou importante função na divulgação da “grandeza das fábricas” na visão dos proprietários dos meios de produção, como também na perspectiva dos trabalhadores. No caso dos trabalhadores, os jornais

produzidos no espaço de labor apresentavam “[...] um balanço da situação da fábrica, as lutas que estavam sendo travadas e a serem encaminhadas. Ele refletia bem o conteúdo do nosso trabalho” (FREDERICO, 2010, p. 97). Assim, considera-se relevante a produção de materiais elaborados a partir das demandas dos trabalhadores, como meio de divulgação sobre suas condições econômicas e sociais e de análise acerca dos antagonismos de classes, característicos da sociedade capitalista.

“A história de toda sociedade até hoje é a história de lutas de classes” (MARX; ENGELS, 2014, p. 39), como descreveu o primeiro capítulo, “Burgueses e proletários”, do “Manifesto”, ao tratar do processo de formação da burguesia, a qual se constituiu simultaneamente ao proletariado. Burguesia e proletariado são, assim, classes antagônicas, formadas e consolidadas intrinsecamente por meio do capital:

Na mesma proporção em que se desenvolve a burguesia, ou seja, o capital, desenvolve-se também o proletariado, a classe dos operários modernos, que vivem apenas na medida em que encontram trabalho e que só encontram trabalho na medida em que o seu trabalho aumenta o capital (MARX; ENGELS, 2014, p. 47-48).

Essa elaboração de Marx e de Engels (2014) emergiu do primeiro Congresso da Liga dos Comunistas, em junho de 1847, e a pedido dos participantes, já que, naquele momento, filiaram-se à Liga dos Justos (posteriormente denominada Liga dos Comunistas). O percurso intelectual e de cunho político desses autores consta na obra “Os despossuídos: debates sobre a lei referente ao furto da madeira” (MARX, 2017), cuja apresentação e cronologia foi realizada por Daniel Bensaïd. Na exposição da cronologia de Marx e Engels, constam a articulação de ambos em ações junto aos trabalhadores ingleses e alemães, a fundação de associação operária e a produção dos livros “Miséria da filosofia” e “Manifesto Comunista” (MARX, 2017). Ainda segundo Bensaïd, anteriormente a essa vivência no movimento operário, Marx publicou artigos na Gazeta Renana (Rheinische Zeitung) (MARX, 2017), jornal de origem burguesa (em Colônia), quando começou seu interesse pelas questões sociais. De 1842 a 1843, como redator-chefe da Gazeta Renana, Marx analisou o direito à propriedade, a partir da perspectiva dos não proprietários. O jornal foi censurado pelo regime prussiano, o que ocasionou o encerramento das publicações.

Mas a experiência jornalística foi muito útil para Marx, pois o aproximou da realidade cotidiana. Ganhou conhecimento de questões econômicas geradoras de conflitos sociais e se viu diante do imperativo de pronunciar-se

acerca das ideias socialistas de vários matizes que vinham da França e se difundiam na Alemanha [...] (MARX, 2013, p. 17).

Essas considerações acerca da trajetória de Marx no movimento operário e no jornal *Gazeta Renana* indicam abordagens importantes sobre o papel da imprensa na época em que os operários ingleses se organizavam secretamente em razão da censura à organização dos trabalhadores. Os debates políticos proferidos pelos deputados, por exemplo, foram publicados no referido jornal, a fim de apresentar publicamente questões do direito de propriedade, uma defesa dos burgueses.

Marx foi, assim, um intelectual atento aos problemas sociais, os quais transformava em objeto de estudo, acreditando na emancipação da classe operária, conforme consta no prefácio da edição inglesa de 1888 de “O manifesto do Partido Comunista” (MARX; ENGELS, 2014), escrito por Engels, em 30 de janeiro de 1888:

Marx, que redigiu esse programa de modo a satisfazer todos os partidos, confiava inteiramente no desenvolvimento intelectual da classe operária, que resultaria certamente da ação unitária (*combined action*) e da discussão mútua. Os acontecimentos e as vicissitudes da luta contra o capital, as derrotas ainda mais do que as vitórias, não poderiam deixar de fazer com que os homens tomassem consciência da insuficiência de suas panaceias favoritas e de abrir caminho para uma completa compreensão das verdadeiras condições da emancipação da classe operária (MARX; ENGELS, 2014, p. 21-22, grifo do autor).

Portanto, “O manifesto do Partido Comunista” (MARX; ENGELS, 2014) e “Os despossuídos: debates sobre a lei referente ao furto de madeira” (MARX, 2017) são referenciais para o processo de elaboração dos sentidos sobre a imprensa no movimento sindical. No Brasil, o primeiro jornal impresso editado por trabalhadores surgiu em 1858, na cidade do Rio de Janeiro, a partir da greve dos tipógrafos (MATTOS, 2009). Assim, as pautas reivindicatórias dos tipógrafos articularam a primeira greve e foram expostas no primeiro jornal impresso, em que os trabalhadores manifestaram as condições de trabalho quanto ao critério salarial.

Após meses reivindicando aos donos dos três principais jornais da Corte (*Correio Mercantil*, *Diário do Rio de Janeiro* e *Jornal do Comércio*) um reajuste de salários, numa conjuntura de alta dos preços (os tipógrafos que compunham os jornais artesanalmente, organizando letras de metal em chapas para impressão) resolveram recorrer à paralisação do trabalho a partir de 9 de janeiro de 1858 (MATTOS, 2009, p. 27, grifo do autor).

Entende-se que é imprescindível apreender a historicidade do movimento dos trabalhadores organizados em associações e sindicatos e a produção de jornais e

distintas formas de publicação que apresentam as suas demandas e expõem seus posicionamentos em relação aos patrões, às políticas de governo, enfim, a tudo o que concerne à classe trabalhadora e suas reivindicações. A produção de jornais e de outros recursos da imprensa escrita, a partir das demandas dos trabalhadores, confirma a existência de uma historicidade que demanda análise na perspectiva da luta de classes (MARX; ENGELS, 2014). As produções na imprensa da classe trabalhadora significaram, e acredita-se que ainda significam, um meio necessário aos trabalhadores e à sociedade em geral para conhecer e entender a realidade sob o ponto de vista dessa classe, bem como um meio certamente imprescindível à destruição da “pseudoconcreticidade” (KOSIK, 1976).

Nesse contexto, as condições de trabalho pedagógico dos professores da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, os avanços obtidos no decorrer do processo de formação e de consolidação do CPERS/SINDICATO e os retrocessos gerados pelas políticas dos governos fizeram parte das publicações do jornal Sineta. Por meio desse recurso do CPERS/SINDICATO, obtêm-se informações sobre o movimento sindical e os posicionamentos da entidade. Os posicionamentos da Direção Central do CPERS/SINDICATO, publicados no jornal Sineta, possibilitaram a análise de sentidos dos discursos da entidade sobre as políticas do governo de 2015 a 2018. Tendo isso em vista, a seção a seguir apresenta a historicidade do jornal Sineta, registrada a partir de visita à sede do CPERS/SINDICATO. Além de conhecer parte do processo de produção do jornal Sineta, teve-se a oportunidade de entender o sentido da imprensa no âmbito da educação pública do Estado do Rio Grande do Sul e a importância de maior divulgação.

#### 5.4 A HISTORICIDADE DO JORNAL SINETA: AS FINALIDADES DO MOVIMENTO SINDICAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL

O jornal Sineta é uma publicação do CPERS/SINDICATO, disponibilizada de forma impressa e *on-line* e elaborada pelo Departamento de Comunicação da entidade. No site da entidade, constam informações sobre as atribuições e finalidades desse setor, responsável pelas publicações do jornal, pelas notícias, enfim, pelas atividades desenvolvidas por esse sindicato. Além de questões circunscritas aos trabalhadores em Educação do Estado do Rio Grande do Sul, as pautas nacionais

fazem parte desse canal de comunicação da entidade com os sócios e o público em geral. Nesse sentido, de acordo com os esclarecimentos disponibilizados no site,

A comunicação cumpre papel importante no CPERS, pois divulga informações sobre as ações desenvolvidas pelo sindicato e sobre seu posicionamento diante dos grandes debates e assuntos de interesse dos educadores, da categoria e da imprensa em geral (CPERS/SINDICATO, 2021).

Os sócios e demais interessados têm à disposição informações acerca das ações do CPERS/SINDICATO, bem como dos posicionamentos da entidade em relação às políticas de governo e a outros aspectos concernentes aos trabalhadores em Educação do Rio Grande do Sul. Dependendo da abrangência, são publicadas questões vinculadas ao contexto nacional e latino-americano. As publicações são mensais, mas, em razão dos custos do processo de editoração, atualmente, a depender da necessidade, estão sendo realizadas bimestralmente, não sendo isso uma regra.

No site do CPERS/SINDICATO, no link “Publicações”, é possível acessar folders, panfletos, cartas abertas e cartilhas, com temáticas vinculadas a questões amplas e específicas, da educação pública da rede estadual do Rio Grande do Sul. Na sede do CPERS/SINDICATO, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, foi viabilizado o acesso aos arquivos contendo exemplares do jornal Magister e Boletim. O jornal Sineta é a versão atual dessas publicações precedentes, conforme mencionado na visita à sede da entidade, que ocorreu nos dias 22 a 24 de julho de 2019. Na ocasião, teve-se a oportunidade de conhecer as dependências, o departamento de comunicação, a sala do setor administrativo, a sala dos livros e materiais do acervo bibliográfico da futura biblioteca<sup>75</sup> e a sala em que se processa a distribuição e o encaminhamento das publicações do CPERS/SINDICATO, com destaque ao jornal Sineta. Dos correios, os materiais seguem aos 42 Núcleos e, desses locais, são distribuídos nas instituições de ensino da rede pública estadual do Rio Grande do Sul.

Nos arquivos do jornal Magister e do informativo Boletim – este feito pelo Órgão de Informação Interna do CPERS –, iniciou-se a análise de exemplares dos anos de

---

<sup>75</sup> O antigo espaço da biblioteca estava sendo utilizado para a comercialização de objetos, como camisetas, estojos e canetas com emblemas do CPERS/SINDICATO. Em anexo a esse espaço, havia a sala de televisão, com sofás, revistas, chá, café e acesso a computadores com Internet para os sócios. A sala para a nova biblioteca encontrava-se em desuso e em fase de organização. A falta de funcionários para atender o setor dificultou o acesso ao acervo (que estava encaixotado) e, conseqüentemente, a pesquisa.



1979, 1980 e 1983. A elaboração do Informativo da Diretoria do CPERS ficava a cargo de uma equipe de professores, do Departamento de Imprensa e Divulgação e do Departamento de Expediente.

Parte dos textos do informativo Boletim era redigida em forma de atas, em que constavam as audiências com o chefe do Poder Executivo; os encaminhamentos em relação aos processos dos professores sobre questões funcionais (conforme estabelecia o Plano de Carreira); aposentadoria; pagamentos de salários; assuntos tratados nos seminários de Educação organizados pelo CPERS; posicionamento sobre as políticas dos governos; eleição de diretores; sindicalismo; e reforma tributária. Tais textos também apresentam matérias sobre a articulação do CPERS/SINDICATO a partir de ato no “Dia Nacional de Luta pela Assembleia Constituinte”; assuntos da Diretoria; reivindicações aprovadas pela assembleia geral dos professores; notícias sobre as atividades internas e externas da Direção Central; análise do presidente do CPERS a respeito de temas nacionais a partir da Constituição Federal de 1988; encaminhamentos dos encontros de professores mediante a realização de seminários e outros eventos; e plano de lutas com eixos de reivindicações.

Entre outros assuntos constantes nesses informativos, destacou-se o documento final elaborado pela Confederação de Professores do Brasil (CPB)<sup>76</sup>, a partir do XVI Congresso Nacional de Professores, realizado em Natal, Rio Grande do Norte, de 20 de janeiro a 25 de janeiro de 1983. A referência ao documento constou no Boletim n. 2, do mês de abril de 1983, que apresentou os desafios à (re)produção da existência dos professores, tais como: necessidade de mais recursos à educação pública e enfrentamento do autoritarismo nas relações no contexto escolar. A seguir, transcreve-se um excerto do registro desse evento educacional, em que

[...] os professores denunciam a incrível *precariedade da escola e o processo educativo no País e a estrutura autoritária do sistema educacional, onde configura-se a produção da mesma ordem de relações que se instaura na sociedade, elitista, desigual e impregnada de autoritarismo*. [...] Quanto à educação, os professores brasileiros prometem lutar por mais verbas para o setor; ensino público e gratuito em todos os níveis [...]; eliminação do uso obrigatório de uniformes; democratização do sistema educacional; eleição de

---

<sup>76</sup> Fundada pelos profissionais da Educação, em 1960, inicialmente com a designação “[...] Confederação dos Professores Primários do Brasil – CPPB. Esta entidade, depois das reformas educacionais da década de 1970, se transformaria em Confederação dos Professores do Brasil – CPB –, unificando professores primários e secundários; e após o direito de sindicalização dos servidores públicos consagrado na Constituição de 1988, daria origem a Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação – CNTE” (FERRAZ, 2012, p. 32-33).

diretores pela comunidade escolar; participação dos professores na reforma da Lei 5692 e na elaboração do calendário escolar; eleição de delegados de ensino pelo magistério; *limitação do número de alunos por sala de aula e a realização de estudos e debates sobre a realidade educacional e social do País* (CENTRO DOS PROFESSORES DO RIO GRANDE DO SUL, 1983, grifo nosso).

No período de 1983, o poder político estava sob a vigência do governo civil-militar (1964–1985). Dessa forma, as demandas dos professores, expressas no documento final da CPB, foram um importante referencial ao entendimento do contexto da educação pública no país. Outras questões, consideradas fundamentais e negligenciadas nas políticas do governo na época, de 2015 a 2018, indicaram demandas como situação precária de escolas públicas e necessidade de verbas para o ensino público e gratuito.

Na abordagem referente à historicidade das publicações do CPERS/SINDICATO, destaca-se que, em setembro de 1985, a designação “Boletim” foi transformada em “A Sineta”. No editorial do Boletim – Informativo da Diretoria do CPERS, constou a justificativa para a alteração na denominação:

A necessidade de comunicação mais rápida entre a Diretoria e os colegas associados da Entidade, fez com que criássemos o Boletim “A Sineta”, que a partir de agora circulará quinzenalmente, ou em números extras levando ao conhecimento de todos, as principais atividades que a Diretoria vem desenvolvendo em prol das lutas do Magistério (CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 1985).

A designação “A Sineta” – “Informativo da Diretoria do CPERS” manteve-se até a nova alteração, quando, então, passou a ser denominada “Sineta”, a partir do ano 2000. Ressalta-se que não foi possível identificar a data precisa pelas dificuldades de acesso ao acervo.

Foram analisadas, ainda, outras publicações da entidade, como, por exemplo, edições do jornal e/ou revista *Magister*<sup>77</sup>, correspondentes aos períodos de 1980, 1983, 1984 e 1985. Parte dos textos dos exemplares pesquisados abordou diversos assuntos, tais como: valorização profissional dos professores; desconstrução da ideia de Magistério como “vocação”; pautas reivindicatórias e ações do CPERS/SINDICATO em prol de melhores salários; necessidade de ingresso na carreira mediante concurso público; garantia dos direitos dos professores (promoções na carreira e alteração de nível); necessidade de eleição de diretores; atraso de

---

<sup>77</sup> Não se identificou a denominação, somente “Magister”. O funcionário responsável pelo setor de distribuição das publicações da entidade se referiu a essa publicação como “revista”.

pagamentos de alteração dos salários; avanços obtidos em greves; descumprimento de leis de investimentos na educação; e alterações geradas pelas Leis n.º 5.692/1971 e 7.044/1982.

Na publicação do jornal Magister, da edição de fevereiro/março de 1985, é possível conhecer parte do processo de sua constituição, bem como os objetivos do CPERS/SINDICATO em mantê-lo diante dos desafios de outros jornais tradicionais que não conseguiram permanecer circulando. A matéria “O que esperar do Magister” abordou os desafios desse jornal em permanecer circulando e a importância da participação dos sócios:

*O jornal MAGISTER está na sua edição número 81. Há 20 anos acompanha a trajetória do magistério gaúcho em suas lutas e vitórias pela melhora da qualidade de ensino e maior justiça profissional. Enquanto em nosso Estado vemos desaparecer jornais tradicionais como o Correio do Povo e Folha da Tarde, além de outros que fecharam nestes últimos dez anos, o CPERS continua mantendo seu veículo próprio de divulgação e informação – MAGISTER, o jornal do professor, mas o que você espera deste veículo? O que o leva à leitura de suas páginas? Evidentemente o espaço existe e está aí e, como dizem os professores, deve cumprir seu “papel histórico” junto à categoria a qual ele serve. À redação do MAGISTER cabe oferecer informações legítimas e esclarecedoras aos seus leitores, buscando novas fontes. Porém, cabe aos professores as denúncias de realidade profissional que enfrentam ou têm conhecimento, seus questionamentos quanto às diversas áreas que venham contribuir para a qualificação de seu jornal e sua efetiva presença na imprensa estadual como órgão da categoria [...] (CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 1985, p. 2, grifo nosso).*

Esse texto apresentou aspectos sobre a historicidade do jornal Magister e suas finalidades. Desde 1964, o jornal era mantido pelo próprio CPERS/SINDICATO e possibilitava a participação dos professores a partir da escrita de cartas, relatando e denunciando situações específicas. Com isso, percebe-se que o Magister viabilizou a comunicação com os professores e que as matérias produzidas contemplaram assuntos sugeridos por eles.

Outro texto importante do jornal Magister consiste na publicação intitulada “Autoritarismo na educação do RGS”, do mês de setembro de 1984, edição n.º 78. A partir dos cancelamentos das audiências do Governador do Estado e do Secretário de Educação, o CPERS/SINDICATO descreveu nesse texto as arbitrariedades que os professores enfrentaram com as políticas do governo na época. O posicionamento da entidade em relação à pasta da Secretaria de Educação era de contrariedade, haja vista o fato de que os professores foram impedidos de assinarem o ponto caso participassem das assembleias gerais do CPERS/SINDICATO, o atraso da folha de

pagamento do Magistério, o afastamento do diretor eleito de uma escola estadual e a nomeação de uma “junta interventora”.

No período da visita à sede da entidade, foi repassada a informação de que a equipe de jornalismo do Departamento de Comunicação do CPERS/SINDICATO é responsável pela produção das matérias do jornal Sineta, a partir de reunião com a Diretoria Central, e de que os sócios não participam diretamente das decisões sobre os conteúdos das publicações. Segundo a fala do coordenador desse Departamento, enquanto as publicações do jornal Sineta são produzidas a partir da análise de textos de jornais, revistas e publicações não oficiais, os dados econômicos são fornecidos pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE). Assim, foi possível constatar que, no jornal Sineta, são expressos os posicionamentos da entidade acerca das situações vivenciadas pelos trabalhadores em Educação e de temas vinculados às questões políticas do país e externas, principalmente do contexto latino-americano.

A pesquisa no acervo do CPERS/SINDICATO possibilitou o conhecimento da historicidade das publicações produzidas por essa entidade e dos movimentos organizados a partir das assembleias regionais e gerais, conforme as pautas reivindicatórias dos trabalhadores em Educação, principalmente dos professores. A leitura de matérias referentes às políticas dos governos e aos percalços provocados pelo descumprimento de acordos de greves, além de medidas de impacto como presença de interventores na direção de escola, tentativas de alterações no Plano de Carreira, falta de estrutura física e material de parte das instituições de ensino e parcelamento e congelamento do salário, evidenciou que a educação na rede pública estadual do Rio Grande do Sul, há décadas, mantém-se excluída das prioridades das políticas de governo.

Assim, consideram-se as publicações do jornal Sineta relevantes documentos para a produção e análise de sentidos dos discursos da entidade acerca das questões educacionais da rede pública estadual do Rio Grande do Sul. No decorrer dos capítulos desta tese, são frisados posicionamentos do CPERS/SINDICATO em relação às políticas do governo de Sartori, de 2015 a 2018. Na sequência, o capítulo sexto trata da categoria Estado, da especificidade de sua forma política na sociedade capitalista e da historicidade da instituição dessa forma de organização política. Esse capítulo visa à discussão sobre os limites do Estado, historicamente determinados pelo capital.





## 6 O ESTADO NA SOCIEDADE CAPITALISTA E A ARTICULAÇÃO DAS POLÍTICAS DE GOVERNOS

O Estado, tal qual se apresenta na atualidade, não foi uma forma de organização política vista em sociedades anteriores da história. Sua manifestação é especificamente moderna capitalista (MASCARO, 2013, p. 17).

A especificidade do Estado capitalista explica-se pela formação do modo de produção erigido pelo desenvolvimento das forças produtivas e pela constituição de novas formas de divisão do trabalho (MARX; ENGELS, 2009). Os fundamentos desse processo foram esclarecidos por Marx e Engels (2009, p. 27) sob o viés da divisão do trabalho e das formas de propriedade: “Com o desenvolvimento da propriedade privada surgem aqui, pela primeira vez, as mesmas relações que voltamos a encontrar na propriedade privada moderna, só que nesta em maior escala”.

Fundamentalmente, são esses aspectos centrais que introduzem a exposição deste capítulo, que trata da gênese histórica dessa forma de organização política instituída pela separação entre economia e política e da “[...] apreensão do produto da força de trabalho [...]” (MASCARO, 2013, p. 18) sob a forma assalariada, estabelecida pela exploração desse trabalho (MASCARO, 2013). A constituição do Estado brasileiro, desde sua institucionalização, bem como as singularidades no contexto da mundialização do sistema capitalista (OSÓRIO, 2014) e as reconfigurações do aparato estatal, faz parte deste capítulo. Portanto, a historicidade da forma política estatal (MASCARO, 2013) visa explicitar os limites das políticas de governos e colocar em relevo a importância de desconstrução das perspectivas de mudanças na sociedade a partir da concepção de democracia representativa.

### 6.1 A GÊNESE HISTÓRICA DO ESTADO

Em sociedades precedentes ao sistema capitalista, o domínio político imbricava-se ao econômico, não havendo separação estrutural entre o poder político e o poder econômico. Assim, “[...] de modo geral, são as mesmas classes, grupos e indivíduos – os senhores de escravos ou os senhores feudais – que controlam tanto os setores econômicos quanto os políticos de suas sociedades” (MASCARO, 2013, p. 17). Nesses contextos sócio-históricos, a propriedade privada dos meios de produção – na época, a terra – determinava o controle político sobre a sociedade. A unidade

entre o econômico e o político, fundamentalmente, definiu as características do Estado nas sociedades antigas e na forma de organização feudal.

A propriedade feudal ou de Estados ou ordens sociais assemelhava-se à antiga propriedade comunal (MARX; ENGELS, 2009). A descentralização política dessas sociedades, especificamente formadas na Europa, resultou do modo de produção feudal. Em suma, “A reunião de territórios maiores em reinos feudais era uma necessidade tanto para a nobreza latifundiária quanto para as cidades. A organização da classe dominante, a nobreza, tinha por isso, em toda a parte, um monarca à frente” (MARX; ENGELS, 2009, p. 30).

A dissolução desses laços que vinculavam o domínio econômico ao domínio político e vice-versa ocorreu a partir das transformações desse modo de produção, que iniciou no século XIV e culminou no século XVIII (NETTO; BRAZ, 2012). Na obra “Economia política: uma introdução crítica”, Netto e Braz (2012) apontaram os fatores que geraram a crise do modo de produção feudal, explicitando que tal crise emergiu das mudanças na produção agrícola, base da autossuficiência da sociedade feudal, e do desenvolvimento de nova atividade econômica que introduziu o consumo de mercadorias provenientes do Oriente e fomentou o comércio, além de estimular a urbanização. O desenvolvimento de novas forças produtivas na produção agrícola e, principalmente, a introdução da atividade comercial alteraram a dinâmica da organização da sociedade rural, que passou a ser urbana, em um cenário no qual, gradualmente, outros sujeitos vinculados ao comércio se fortaleceram econômica e socialmente. Tratava-se de

[...]comerciantes/mercadores, representantes do *capital mercantil* [...] movidos por um único objetivo, o *lucro*. É com eles que uma nova forma de riqueza, diferente daquela própria à ordem feudal – nesta, a forma privilegiada de riqueza era a *imobiliária*, expressa pela propriedade da terra –, vai ganhar relevância: a riqueza *mobilíaria*, traduzida pela acumulação do dinheiro. Dos grandes comerciantes, grupo social que nasce nas entranhas da ordem feudal, surgirão os elementos que, a partir do século XVI, conformarão a classe que derrotará a feudalidade – eles constituirão a burguesia (NETTO; BRAZ, 2012, p. 82, grifo dos autores).

A partir de então, a incipiente classe burguesa articulou os meios necessários ao fortalecimento da atividade comercial e, paulatinamente, logrou êxito com a expansão de seus negócios para além dos territórios europeus, mediante o apoio de parte da nobreza, financiadora das viagens marítimas. Esse movimento inicial do capital comercial culminou na mundialização do sistema capitalista (OSÓRIO, 2014).



Quanto a essa primeira fase, correspondente aos anos de 1450 a 1650, Osório (2014, p. 166)<sup>78</sup> especificou que “[...] foi o período de sua criação original [...]”. No decorrer do processo de desenvolvimento da atividade comercial, a manufatura “tomou” o lugar (MARX; ENGELS, 2014) das atividades produtivas baseadas na agricultura de autossuficiência. Sucessivamente, romperam-se as bases das relações de (re)produção da existência servil. No que concerne a essas mudanças,

Marx refere-se expressamente a *uma época* de revolução social – isto é, a um lapso temporal que não é breve e em cujo decurso, que configura a *transição* de um modo de produção a outro, podem formas econômico-sociais que associam traços do modo de produção que está sendo destruído e outros que antecipam o novo modo de produção (NETTO; BRAZ, 2012, p. 74, grifo dos autores).

A premissa da revolução social de Marx (2008) fundamentou-se na concepção de ruptura da base econômica, que “[...] transforma mais ou menos lenta ou rapidamente toda a colossal superestrutura” (MARX, 2008, p. 50). O sentido de revolução social esclarece a transformação da forma da propriedade feudal para a forma da propriedade privada (MARX; ENGELS, 2009). Pensada à luz da categoria de análise luta de classes (MATTOS, 2019), a “moderna sociedade burguesa” “Apenas estabeleceu novas classes, novas condições de opressão, novas formas de luta em lugar das antigas” (MARX; ENGELS, 2014, p. 4). As classes da sociedade em ascensão constituíram-se antagônicas e permeadas de contradições, a exemplo da sobrepujança da burguesia sobre o proletariado<sup>79</sup>. Assim, a classe economicamente detentora dos meios de produção deteve, também, o controle sobre o poder político. Essa transição ocorreu gradualmente e a partir de uma sucessão de movimentos e/ou “uma série de revoluções” (MARX; ENGELS, 2014) que culminaram no poder político do Estado.

Estamento (*Stand*) oprimido sob o domínio dos senhores feudais, associações armadas e autônomas na comuna, aqui república urbana independente, ali terceiro estado tributário da monarquia, depois, no período manufatureiro, contrapeso da nobreza na monarquia corporativa (*ständischen*) ou absoluta e, em geral, principal fundamento das grandes monarquias, a burguesia, com o estabelecimento da grande indústria e do mercado mundial, conquistou finalmente o domínio político exclusivo do Estado representativo moderno. O poder político do Estado moderno nada

<sup>78</sup> Nessa abordagem sobre “As bases da mundialização”, Osório (2014) argumenta, a partir dos estudos de Immanuel Wallerstein, que há “[...] três ‘momentos’ do processo expansivo e de formação do sistema mundial capitalista” (OSÓRIO, 2014, p. 166).

<sup>79</sup> O proletariado pode ser definido como “[...] a classe dos trabalhadores assalariados modernos, que, não tendo meios de produção próprios, são obrigados a vender sua força de trabalho para sobreviver” (MARX, ENGELS, 2014, p. 39).

mais é do que um comitê (*Ausschuss*) para administrar os negócios comuns de toda a classe burguesa (MARX; ENGELS, 2014, p. 42, grifo dos autores).

O apoio da burguesia à nobreza absolutista foi fundamental para a consolidação da produção industrial e, de forma correlacionada, para a expansão do capital industrial aos territórios localizados em outros continentes, sobretudo no americano. O Estado absolutista demarcou o início do moderno Estado nacional (NETTO; BRAZ, 2012), e isso significa que é com o regime político absolutista, instituído “[...] a partir do século XVI, que surgem as estruturas próprias do Estado moderno, articulador da *nação*: uma *força armada* sob comando único de uma *burocracia* e um *sistema fiscal*” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 84, grifo dos autores).

Nesse caso, exemplifica-se a ascensão ao poder, em 1689, de Guilherme III de Orange, que consolidou a monarquia constitucional na Inglaterra, por meio de golpe de Estado, e tirou do trono o rei James II – fato conhecido como Revolução Gloriosa (Glorious Revolution) (MARX, 2013). Apoiado por proprietários fundiários, o monarca apossou-se de domínios estatais e vendeu as terras a preços irrisórios. Também se apropriou de parte dessas terras, tornando-as domínios privados por intermédio da usurpação. Com isso, “O patrimônio do Estado, apropriado desse modo fraudulento, somado ao roubo das terras da Igreja [...], constituem a base dos atuais domínios principescos da oligarquia inglesa” (MARX, 2013, p. 795-796). Além do mais,

Os capitalistas burgueses favoreceram a operação, entre outros motivos, para transformar o solo em artigo puramente comercial, ampliar a superfície da grande exploração agrícola, aumentar a oferta de proletários absolutamente livres, provenientes do campo etc. (MARX, 2013, p. 796).

No transcorrer das mudanças produzidas pelo desenvolvimento das “forças produtivas materiais da sociedade” (MARX, 2008), as demais relações alteraram-se. Por isso, a explicação de Marx é fundamental ao entendimento das transformações em todos os aspectos da vida em sociedade, independentemente do modo de produção. Nas conclusões de Marx (2008), encontram-se os fundamentos da gênese histórica do Estado, em suas distintas formas, e da institucionalização dos vínculos jurídicos:

Minhas investigações me conduziram ao seguinte resultado: *as relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades* (MARX, 2008, p. 49, grifo nosso).

Nessa perspectiva, no capitalismo a forma política estatal e a forma jurídica são mutuamente vinculadas e conformadas pelas formas sociais capitalistas (MASCARO, 2013). A forma política estatal desse “tempo da história” (SAVIANI, 2015), denominado “tempo contemporâneo” e/ou história contemporânea, formou-se do Estado moderno. Nas palavras de Mascaro (2013, p. 56), “[...] A Idade Moderna é uma fase de transição. Pode-se enxergar nela o germe da forma política atual, embora nem todas as estruturas da reprodução econômica capitalista estejam presentes”. Ao longo do tempo, as modificações nas relações sociais de produção, alicerçadas na “circulação mercantil” (MASCARO, 2013), condicionaram a ruptura do Estado absolutista. A burguesia almejava o controle político do Estado absolutista pelos empecilhos das classes dominantes, tendo em vista as vantagens obtidas pela atividade econômica comercial. Faltava-lhe, por fim, consolidar-se politicamente, pois “Já há uma classe burguesa, há um circuito intenso de troca de mercadorias, mas há uma política absolutista que respalda privilégios estamentais e está ainda jungida à Igreja” (MASCARO, 2013, p. 56).

Diante dos obstáculos do Estado absolutista, que “[...] condensava relações de produção feudais” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 86) e, por isso, impunha limites ao desenvolvimento do projeto burguês, iniciou-se, então, o movimento pela ruptura desses entraves. Para tanto, a burguesia articulou “[...] o povo (o conjunto do *Terceiro Estado*) e liderá-lo na luta que pôs fim ao *Antigo Regime*” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 87, grifo dos autores). De acordo com Osório (2014), essa segunda fase de mundialização do sistema capitalista se caracterizou pela sua grande expansão e transcorreu no interstício de 1750 a 1850. O triunfo do projeto burguês materializou-se com a consolidação da grande indústria e do mercado mundial.

O projeto revolucionário burguês, de 1789, conhecido como Revolução Francesa ou Revolução Burguesa (NETTO; BRAZ, 2012), suprimiu a propriedade feudal em prol da propriedade privada burguesa e, conseqüentemente, do trabalho assalariado (MARX; ENGELS, 2014). Essa relação de expropriação da força de trabalho “Cria capital, ou seja, aquela propriedade que explora o trabalho assalariado e que só pode aumentar sob a condição de produzir novo trabalho assalariado, para voltar a explorá-lo” (MARX; ENGELS, 2014, p. 58).

Em suma, a burguesia consolidou seu poder político no Estado, o que, historicamente, significou abruptas mudanças, a começar pela “[...] forma política em definitivo, que dá identidade ao Estado como instância apartada dos indivíduos e das

classes, surgirá com as revoluções burguesas” (MASCARO, 2013, p. 56). E a forma política estatal, tal qual se apresenta no contexto sócio-histórico contemporâneo, configura-se em “[...] uma entidade complexa” (OSÓRIO, 2014, p. 17). Sobre essa característica atribuída ao Estado, pode-se afirmar que

*O Estado é muito mais do que dominação de classes. Mas é essencialmente dominação de classes. O Estado é muito mais do que a condensação de relações de poder, mas é fundamentalmente a principal condensação das relações de poder. O Estado é muito mais do que as relações que conformam uma comunidade, mas é essencialmente uma comunidade, porém, ilusória. Enfim, o Estado é muito mais do que coerção. Mas é principalmente violência concentrada* (OSÓRIO, 2014, p. 17, grifo nosso).

Assim, as contradições inerentes ao Estado na sociedade capitalista contemporânea esclarecem os limites das políticas de governo, que são historicamente produzidas nesse “[...] núcleo material da forma política capitalista. O governo é o núcleo poderoso e dirigente do Estado e a administração pública é seu corpo burocrático. Governo e administração são os organismos da política estatal” (MASCARO, 2013, p. 38). A fim de compreender as implicações de expectativas de mudanças a partir da democracia representativa, em que se credita potencialidade de mudança ao pleito eleitoral, cita-se o argumento apresentado por Mascaro (2013) referente à correlação entre Governo e administração:

Nesse agrupamento, todas as instituições políticas costumam ser imediatamente consideradas fenômenos devidos apenas à sua derivação do Estado, como se surgissem de um autodesdobramento ou de uma vontade criadora estatal (MASCARO, 2013, p. 38).

Essa proposição se entrelaça à noção de política, pensada a partir do governo e situada no núcleo de condensação do poder da sociedade capitalista, denominado de Estado (OSÓRIO, 2014). Assim, ao discorrer sobre a gênese histórica do Estado, desde a formação da sociedade capitalista, propôs-se, nesta tese, salientar as determinações produzidas pelas mudanças nas relações sociais de (re)produção da existência, cujo elemento-chave Marx (2008) esclareceu nas conclusões de suas investigações.

As características centrais do Estado, até então expostas, conforme os pressupostos teóricos que fundamentaram este estudo, possibilitaram estabelecer relações com as expectativas elaboradas no senso comum sobre a política, por vezes, restritas à democracia representativa. A vinculação da política ao Estado foi realizada a partir da institucionalização deste como “[...] centro do poder político, a condensação

em que todas as redes e relações de poder encontram seu núcleo de articulação” (OSÓRIO, 2014, p. 18). Assim, a seção a seguir trata desse conceito e de sua materialidade na sociedade capitalista.

## 6.2 OS SENTIDOS DA POLÍTICA NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Diariamente e de modo instantâneo, são divulgadas, nos mais diferentes meios de comunicação, informações, notícias e lives sobre assuntos circunscritos à política sob os mais diversos enfoques, em âmbito nacional e mundial. Em virtude da pandemia de COVID-19, em grande medida, as pautas discutidas abordaram os impactos causados por esse fenômeno de crise sanitária mundial, como o desemprego, as altas taxas de mortalidade, os desafios do sistema público de saúde para o atendimento das crescentes demandas e o negacionismo de lideranças políticas e de parte da população. Em contrapartida, mesmo diante do agravamento da situação gerada pela pandemia, certas decisões políticas e situações de denúncia de corrupção acerca de envolvimento de lideranças políticas em crimes contra a vida e o patrimônio público geraram incertezas e descrédito quanto ao que se denomina e, empiricamente, se entende por “política”.

A fim de produzir sentidos sobre política, parte-se da etimologia da palavra e de sua gênese na Grécia Antiga, assim como do estudo de outros termos recorrentes em discursos, principalmente no contexto das políticas de governo, como “República”, que conduz à ideia de governo voltado ao bem comum, “democracia” e “cidadania”. São palavras costumeiras, pronunciadas e registradas em variados contextos de discursos, expressas nas instâncias de poderes políticos institucionalizados, em legislações de diferentes campos da vida social, em slogans de campanhas partidárias em projetos de governo, no conjunto da sociedade e em instituições como, escolas e sindicatos.

A esse respeito, o estudo de Violaine Sebillotte Cuchet (2015)<sup>80</sup>, “Cidadãos e cidadãs na cidade grega clássica. Onde atua o gênero?”, esclareceu a inserção de

---

<sup>80</sup> Professora do Departamento de História da Universidade Panthéon-Sorbonne, Paris (França). Nesse artigo, a autora propôs “[...] examinar a pólis clássica – e, em especial, Atenas –, incluindo, nela, as mulheres. A demonstração parte da hipótese de que a categoria analítica de gênero permite restituir uma compreensão do político e da cidadania antiga, obviamente, bastante afastada do que hoje se entende por esses vocábulos, embora mais próxima daquilo que os Antigos praticavam. Sem que qualquer regra tenha sido decretada, era tácito – pelo menos, para os Gregos da Antiguidade – que a

palavras originárias do mundo grego antigo na gramática contemporânea. A autora chamou atenção aos vocábulos que, à primeira vista, remetem à aproximação com a antiga sociedade grega. Nesse caso, os aspectos linguísticos de tradução preponderam, mas o conceito de “política” difere significativamente daquele contexto para o atual.

Todos nós aprendemos, na maioria das vezes, durante nossos estudos de história, que a ideia moderna de cidadania nasceu na Atenas clássica, antes de que a ciuitas e as ciuites da Roma republicana se impusessem. Ao mesmo tempo, todos nós descobrimos que a política ou, em outras palavras, o fato de compartilhar, participar e decidir – de forma mais ou menos coletiva, enquanto cidadãos – um destino comum nascera nas práticas que os Gregos designavam com a expressão da política, “os assuntos da pólis”, nome grego para a cidade (ciuitas) (CUCHET, 2015, p. 282, grifo da autora).

Considera-se oportuno prosseguir no entendimento sobre a etimologia do termo “política” e entender seu significado a partir do contexto sócio-histórico em que foi elaborado e suas variações na atualidade. Inicialmente, atém-se à designação referida no dicionário, que reitera o significado apresentado anteriormente. De acordo com a etimologia, a palavra “política” surgiu do grego *politikos*, que significa “cívico”. O termo *politikos*, por sua vez, originou-se da palavra *polites*, que quer dizer “cidadão”, de *polis*, traduzido por “cidade” (POLÍTICA, 2021). Além da etimologia, salienta-se o sentido da palavra “política” naquela sociedade, “[...] em que a vida pública interessava a todos os cidadãos, os *politikos* eram aqueles que se dedicavam ao governo da polis (“a cidade” ou “o Estado”), colocando o bem comum acima de seus interesses individuais” (POLÍTICA, 2021, grifo do autor).

No contexto sócio-histórico capitalista, a forma política estatal, imbricada à forma jurídica (MASCARO, 2013), resultou das relações sociais de(re)produção da existência. Desse modo, as questões da vida em sociedade são determinadas sob essas bases. A “política” configura-se em conceito produzido a partir da “produção social da própria existência” (MARX, 2008), sendo, portanto, criação dos sujeitos. O entendimento dos sentidos de “política” demanda pensar sob a ótica da totalidade e da contextualização, o que implica considerar o elo entre “forma política” e “forma jurídica”.

O núcleo da forma jurídica, o sujeito de direito, não advém do Estado. Seu surgimento, historicamente, não está na sua chancela pelo Estado. A dinâmica do

---

presença em assembleias cívicas ficava reservada aos adultos selecionados, todos homens” (CUCHET, 2015, p. 282).

surgimento do sujeito de direito guarda vínculo necessário e direto com as relações de produção capitalistas. “A circulação mercantil e a produção baseada na exploração da força de trabalho jungida de modo livre e assalariado é que constituem, socialmente, o sujeito portador de direito subjetivos” (MASCARO, 2013, p. 40).

A “política” configura-se em abstração do real, sendo essa “noção” elaborada por Marx a partir da crítica ao filósofo Hegel, à maneira de sua interpretação “especulativa” acerca dos fenômenos da realidade (LÖWY; DUMÉNIL; RENAULT, 2015). De acordo com esses autores, Marx apresentou o processo de elaboração da “noção” de “abstração” na introdução da obra “Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política” (2011) e em “O capital”. Entre os paradoxos pontuados por Marx ao problematizar “O método da economia política”, reitera-se a discordância em relação a Hegel e a proposição pelo método científico, que compreende que

O concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação (MARX, 2011, p. 54).

Esse movimento dialético do pensamento desafia a superação do entendimento de base empírica, praticamente, dominante no senso comum sobre a política em si, abstraída da totalidade da “sociabilidade” capitalista (MASCARO, 2013), em que as “formas sociais” constituem o núcleo da reprodução do capitalismo (MASCARO, 2013). Isso significa contextualizar a política nessa realidade, cujas características Mascaro (2013) especificou sob o critério das “formas sociais”. Portanto, a política, como qualquer outro conceito e/ou categoria colocada em relevo na análise, sobretudo acerca das políticas de governos, do Estado, conforme o enfoque desta tese, embasa-se nos pilares das “formas sociais”, historicamente produzidas especificamente nessas sociedades: “A reprodução do capitalismo se estrutura por meio de formas sociais necessárias e específicas, que constituem o núcleo de sua própria sociabilidade” (MASCARO, 2013, p. 21).

Diante disso, intenciona-se conceder ênfase ao meio predominante de representatividade política na sociedade em questão. Para tanto, situam-se os partidos políticos, iniciando pela problematização de Osório (2014) acerca do sentido

restrito da política partidária. Sua crítica se direcionou à concepção dominante de política.

Na moderna sociedade capitalista o instrumento de representação política fundamental são os partidos políticos, organizados sobre a base de cidadãos, fórmula que privilegia a visão da política como uma atividade entre iguais (cada cabeça um voto), bem como a desagregação e dissolução das classes, enquanto a cidadania se constitui com base nos indivíduos e não na relação entre agrupamentos humanos (OSÓRIO, 2014, p. 54).

Subjacente a essa organização e representação política está o “modo de produção da vida material” (MARX, 2008), estruturado em relações sociais contraditórias e ambivalentes entre proprietários e não proprietários dos meios de produção. “Embora existem outras formas, o Estado é a forma de organização política principal das classes dominantes enquanto condensação das relações de dominação e poder” (OSÓRIO, 2014, p. 52). Assim, não por acaso, discursos políticos, principalmente em períodos de campanha eleitoral, contêm propostas a contento de distintos segmentos da sociedade. Para a população que depende de políticas públicas e que “[...] paga imposto agregado ao preço das mercadorias” (SOUZA; GOUVEIA; TAVARES, 2016, p. 78), o Estado “deve” oferecer “serviços” de “qualidade”, com “eficiência”. Desse modo, predomina a ideia de “Estado de todos, isto é, “[...] de toda a sociedade (a comunidade ilusória), o que favorece o desenvolvimento de suas funções centrais de dominação” (OSÓRIO, 2014, p. 53). E, nesse cenário, a minoria que não necessita diretamente de “serviços” públicos é, por vezes, beneficiada por mecanismos de concessão, a exemplo da parceria público-privada (PERONI, 2013).

Acerca dessa articulação, Peroni (2013, p. 17) assinalou a questão da educação pública: “É o que verificamos em nossas pesquisas sobre a relação público-privada em que as instituições privadas cada vez mais influenciam as polícias educacionais em todos os níveis, desde a política nacional até a escola”. Esse processo se intensificou e se ampliou com a reforma do Estado em 1995. Sobre esse tema, por ora, propõe-se identificar as finalidades e as características da proposta de reforma estabelecida no PDRAE. Para tanto, destaca-se o artigo intitulado “O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) à luz da literatura brasileira”, de Cavalcante e Silva (2020).

Segundo os autores, a reforma do aparato estatal de 1995, em linhas gerais, propôs a redução das responsabilidades “diretas e estatais e a função subsidiária nas



políticas sociais”. Salienta-se a prevalência de objetivos econômicos centrados em ações de redução de custos do Estado. Marcado por disputas de projetos, em grande medida, liberais de redução dos investimentos públicos em áreas sociais, esse documento fundamentou as reformas no aparato estatal de entes federativos e municipais. As concepções de administração pública gerencial contidas no PDRAE, “[...] tais como gestão por resultados, transparência, regulação, participação social, entre outras, se mantiveram não apenas na agenda no âmbito federal, como também nos governos municipais e estaduais pelo Brasil” (CAVALCANTE; SILVA, 2020, p. 48).

A atenção ao PDRAE justifica-se pela continuidade dos princípios da administração pública gerencial em reformas do Estado. Desde então, após duas décadas da elaboração e gradativa introdução de parte dos fundamentos provenientes da área da Administração desse documento orientador, discursos políticos apontam a necessidade de reforma gerencial do aparato estatal. À guisa de exemplo, frisa-se o teor dos discursos do governo do Estado do Rio Grande do Sul no Plano de Governo<sup>81</sup> de candidatura ao Poder Executivo e no Plano de Modernização do Estado. Cabe reiterar que o capítulo oitavo discute a correlação entre a reforma Estado de 1995 e as políticas do governo do Rio Grande do Sul, de 2015 a 2018, sob o eixo desse Plano.

Em governos precedentes, de 1995 a 2015, a reforma administrativa gerencial introduzida pelo PDRAE foi retomada em parte dos discursos desses sujeitos e norteou as políticas no aparato estatal. Neste estudo, o capítulo sétimo apresenta a historicidade das políticas dos governos ao longo desse período e estabelece pontos de divergência e convergência, com enfoque às condições de trabalho pedagógico dos professores da rede pública estadual desse ente federativo. Em grande medida, as políticas dos governos dessas duas décadas impactaram a educação pública, pois resultaram em ampliação das parcerias público-privado, em mecanismos de regulação na gestão do pedagógico, em precarização nas relações de emprego e em agravamento das condições de trabalho pedagógico, sendo as questões salariais e profissionais pontuais. Todavia, reconhecem-se, em determinados períodos, avanços em pautas reivindicatórias do CPERS/SINDICATO, como se confirma na exposição deste capítulo.

---

<sup>81</sup> “O novo caminho para o Rio Grande” (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2014).

As evidências de continuidade das políticas do governo do período analisado confirmaram-se em virtude da inalteração nas bases estruturais das relações sociais de (re)produção da existência no contexto do país e, sobretudo, na totalidade capitalista. Conforme afirmou Vázquez (2011), o econômico é determinante, o que significa que existe uma determinação econômica sobre todas as demais esferas da vida em sociedade. “Se o econômico é abstraído da totalidade, sua realidade será tão precária como a de qualquer outro elemento com o qual se realiza a mesma operação” (VÁZQUEZ, 2011, p. 352-353). A sobrepujança do econômico deve-se ao modo como o ser humano, historicamente, (re)produziu sua existência.

O papel determinante do econômico corresponde ao lugar central que a produção ocupa na sociedade humana e em sua história, na medida em que não é apenas produção de um mundo de objetos, de bens úteis, mas na medida em que, por seu caráter social, é também produção de relações sociais e condição necessária de todo o tipo de produção (VÁZQUEZ, 2011, p. 353).

Esse critério de análise vem ao encontro do entendimento de delimitações da política partidária como vetor de transformações na realidade, porque os partidos políticos “[...] são limitados pela cidadanização e individualização estrutural do Estado moderno capitalista” (OSÓRIO, 2014, p. 55). No entanto, como advertiu Osório (2014, p. 55), “Considerar isso não implica desconhecer que existem partidos políticos que pretendem se tornar, explicitamente, representantes de classe e não de meros cidadãos”. Esse reconhecimento da importância dos partidos políticos foi reiterado pelo autor ao discutir a representação política das classes. É, também, pelos partidos políticos que diferentes perspectivas à vida em sociedade podem ser expressas. Portanto,

Apesar dessa limitação, os partidos políticos constituem uma das modalidades fundamentais de representação das classes, no sentido de que expressam e refletem – de modos mais ou menos difusos – interesses desses agrupamentos, sejam classes, frações e/ou setores (OSÓRIO, 2014, p. 55).

Além dos partidos políticos, existem outros meios e/ou “formas” de representação das classes, a exemplo das organizações patronais e dos sindicatos, elencados por Osório (2014). Contudo, os partidos políticos ocupam posição central: “Em um regime democrático, porém, essas formas ocupam um lugar secundário diante do papel dos partidos políticos” (OSÓRIO, 2014, p. 55). De fato, os partidos políticos tiveram relevância em processos revolucionários desencadeados por

trabalhadores coletivamente organizados. Para Marx, a consciência de classe desses sujeitos foi considerada imprescindível à superação do espontaneísmo (VÁZQUEZ, 2011). Nesse sentido, o partido para Marx “[...] é uma forma histórica de organização que não pode ser absolutizada [...]” (VÁZQUEZ, 2011, p. 326).

Há uma gama de elementos imanentes à sociedade capitalista que justificam sua complexidade e os limites da “política”, principalmente em virtude das peculiaridades das relações antagônicas e contraditórias, em que tudo se reduz à mercadoria (MARX, 2013). O capital domina e controla, sendo extremamente complexo perceber seus meandros, de modo que, em meio a esse sistema totalizador (MÉSZÁROS, 2011), somente mediante processo de investigação, análise e reflexão é possível entender o que configura a “política”.

Feitas tais considerações sobre política, que não se esgotam neste momento, pode-se dizer que há consonância no entendimento de política, sob diferentes enfoques, com referência àquela produzida pelas classes dominantes e também àquela das classes dominadas. Tendo em vista a concepção marxiana a partir dos fundamentos da luta de classe, o desafio consiste em pensar e apreender os sentidos da política, o que, com certeza, exige ater-se ao elemento central, determinante nas relações sociais de produção: o capital. Essa relação social, que cria valor e tudo controla e domina, tem no Estado seu ponto central de imbricação da exploração e da dominação (OSÓRIO, 2014). Portanto, a seguir, procede-se à exposição sobre o Estado no contexto do sistema mundial do capital em sua fase imperialista.

### 6.3 O ESTADO NA FASE IMPERIALISTA DO CAPITAL

O sistema mundial capitalista (OSÓRIO, 2014) ultrapassou os limites geográficos entre os continentes durante o período que engloba os anos de 1850 a 1900. “Neste momento a economia-mundo capitalista chegou pela primeira vez a ser realmente global. Foi o primeiro sistema histórico cuja geografia abarcou o mundo inteiro” (OSÓRIO, 2014, p. 166).

No decorrer das primeiras décadas do século XX, o sistema capitalista consolidou as transformações que se iniciaram em períodos precedentes, em específico nas três décadas finais do século XIX (NETTO; BRAZ, 2012). Desde então, mais precisamente entre 1910 e os primeiros anos do pós-guerra (1945), o capitalismo concorrencial transmutou-se em capitalismo monopolista, instaurando uma nova fase

ou um novo estágio imperialista (NETTO; BRAZ, 2012). Nesse estágio, “[...] o capital financeiro desempenha papel decisivo. [...] a forma empresarial típica será a monopolista (e, por isso alguns autores denominam-no *capitalismo monopolista*), sem que ela elimine as pequenas e médias empresas [...]” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 192-193, grifo do autor).

A formação e consolidação do imperialismo têm sua gênese na própria especificidade do capitalismo, que, nas palavras de Osório (2014, p. 161), “[...] é a primeira organização econômica e social com vocação mundial”. E, quanto às características singulares desse modo de produção, frisam-se o potencial extensivo e a capacidade de controle sobre povos e nações. Em resumo, o capitalismo “[...] opera de maneira extensiva, expandindo-se para os mais distantes cantos do planeta, e também de maneira intensiva, reforçando sua dominação e exercendo novas modalidades de sujeição e controle sobre territórios já subordinados” (OSÓRIO, 2014, p. 161).

Corroborando essa abordagem a análise de Virgínia Fontes, em “O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história” (2010). Atenta às características potencializadoras de destruição e expropriação do capital, a autora denominou de “capital-imperialismo” o movimento do capital financeiro mundializado, que modificou, substancialmente, os mais diversos aspectos da vida em sociedade, de forma que nada permaneceu imune aos seus efeitos “avassaladores” (FONTES, 2010). O capital, desde sua formação à consolidação de sistema mundializado, afirmou “[...] sua necessidade imperativa de reprodução ampliada, sua expansão em todas as dimensões da vida social” (FONTES, 2010, p. 146).

Por ser propriamente um sistema intenso e expansivo (MÉSZÁROS, 2011), o capital, desde sua gênese histórica até a consolidação em sua forma totalizadora, transformou profundamente a vida em sociedade em seus diferentes aspectos. E, a partir da proeminência do capital financeiro sobre o capital produtivo, os Estados Unidos tornaram-se referência de economia “devedora”, transformando-se em “credora” mais precisamente a partir de 1945 (OSÓRIO, 2014).

Ao tratar do tema, Osório (2014) estabeleceu distinção entre a definição de “imperialismo” e o processo de mundialização, afirmando que a mundialização correspondeu a determinada etapa singular do “[...] processo de formação do sistema mundial e, também, pela necessidade do capital se apropriar extensiva e

intensamente do espaço nas diferentes fases do ciclo do capital” (OSÓRIO, 2014, p. 164). Quanto à fase imperialista, o autor mencionou ocorrer quando

*[...] a natureza expansiva do capitalismo se potencializa, dando vida a novos movimentos na organização e articulação do mercado mundial e na relação entre as economias imperialistas e destas com as economias dependentes (acentuando, por exemplo, as polarizações) (OSÓRIO, 2014, p. 165, grifo nosso).*

Além da articulação econômica entre países capitalistas centrais e países capitalistas dependentes, o campo político modificou-se, sobretudo no núcleo do poder político (MASCARO, 2013). Pode-se, então, citar a conclusão de Osório (2014, p. 166) em sua análise referente às mudanças políticas produzidas pelo capitalismo na fase imperialista: “Em suma, as mudanças econômicas na reprodução monopólica e financeira têm consequências políticas significativas, particularmente no campo estatal”.

No decorrer do processo de mundialização do capitalismo ao seu desdobramento em capital-financeiro (FONTES, 2010), o Estado desempenhou, e ainda desempenha, papel primordial. Isso significa dizer que o capitalismo necessita do Estado para manter o seu ciclo de reprodução e expansão, de acordo com seus objetivos econômicos e políticos, incluindo “[...] a manutenção de uma “ordem” e de uma “paz social”, dentro das fronteiras estabelecidas, que submeta o trabalho às condições exigidas pelo capital [...]” (OSÓRIO, 2014, p. 175).

Com base nessa abordagem, sistematizam-se, na Figura 4, as premissas do capitalismo no “estágio imperialista” (NETTO; BRAZ, 2012) e/ou, conforme denominação de Fontes (2010), no “capital-imperialismo”.

Figura 4 – As premissas do imperialismo

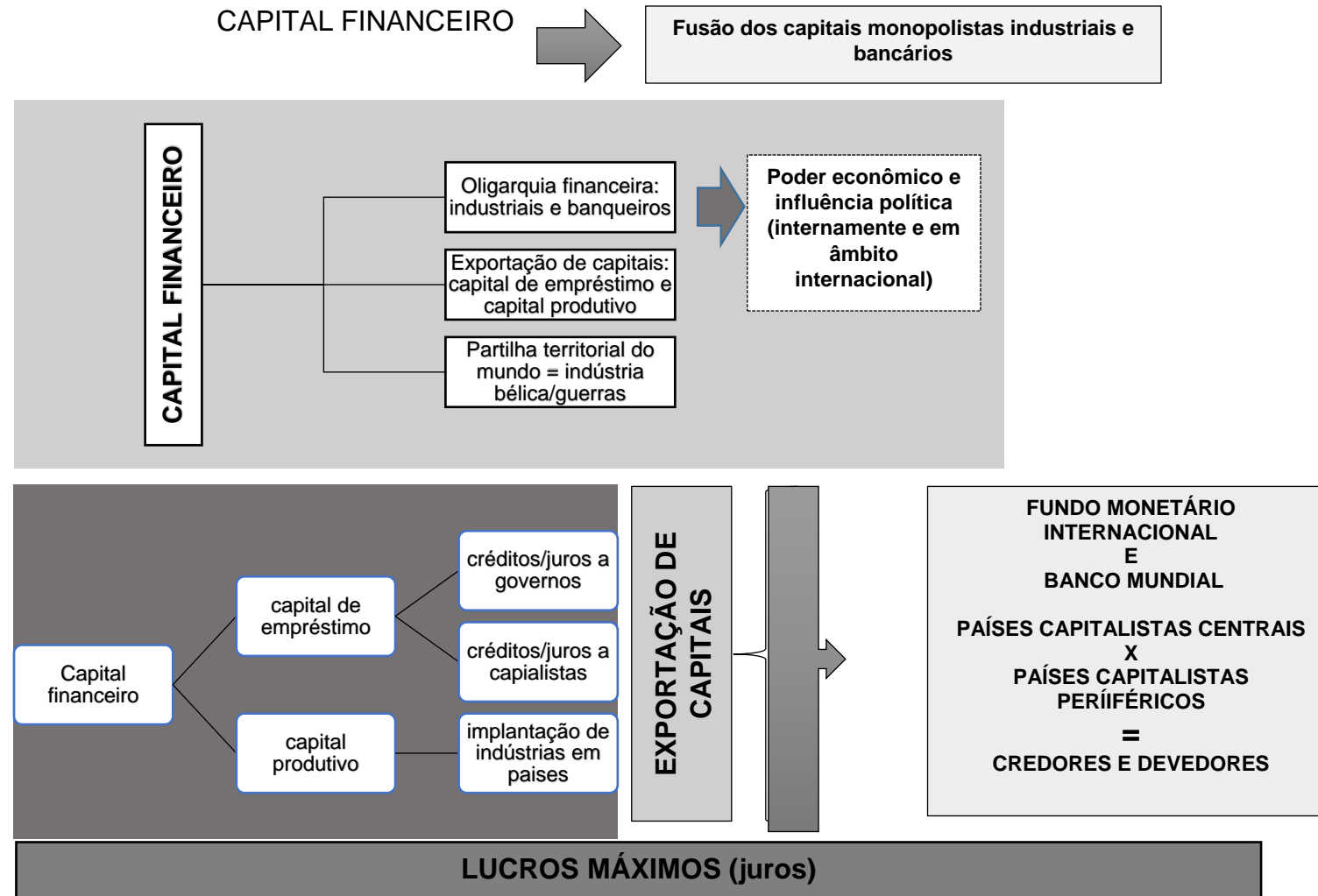


Fonte: elaborada pela autora.

Na sequência, apresentam-se ilustrações em que constam o elemento-chave propulsor do imperialismo, os segmentos capitalistas que controlaram o processo expansivo e intenso do capital financeiro, os meios de expansão e apropriação de vastas áreas continentais e as instituições financeiras estadunidenses (criadas a partir de 1945, no pós-guerra, que concederam empréstimos a governos arrasados pelas guerras e outros eventos, a exemplo do Brasil, conforme se expõe em seção posterior). Desse período em diante, governos de países latino-americanos e outros do Estado do capitalismo dependente (OSÓRIO, 2014) propiciaram plenas condições à expansão e reprodução do capital financeiro, sob a forma de empréstimos. Nesse cenário, “O Estado se revela como um aparato necessário à reprodução capitalista, assegurando a troca das mercadorias e a própria exploração da força de trabalho sob forma assalariada” (MASCARO, 2013, p. 18). A Figura 5 sistematiza, assim, as mudanças produzidas pelo sistema mundial capitalista (OSÓRIO, 2014) no “estágio imperialista” (BRAZ; NETTO, 2012), também “[...] chamado simplesmente de imperialismo [...]” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 193).

Figura 5 – Descrição sistematizada do avanço do imperialismo

Estágio imperialista do capitalismo = fase monopolista do capitalismo



Fonte: elaborada pela autora.

Concomitantemente, no decorrer do processo de expansão do sistema mundial do capital, ocorreram crises<sup>82</sup>, porém, de maneira geral, “[...] a crise é constitutiva do capitalismo: não existiu, não existe e não existirá capitalismo sem crise” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 170). No Brasil, além dos impactos sociais devastadores gerados pelas crises do capitalismo, vivenciaram-se as reformas do Estado, com destaque à “reforma administrativa gerencial”, em 1995, que reconfigurou o aparato de Estado, sendo a privatização pontual (PERONI, 2013).

As crises capitalistas originam-se do próprio movimento do capital “que fica em suspenso”, de maneira que a crise é a “interrupção” do processo de investimento na produção de mercadorias com fins voltados à obtenção de mais dinheiro. O *modus operandi* do movimento do capital desenvolve-se de acordo com a “fórmula geral do movimento do capital”, que segue a sequência “[...] D – M – D’”: o capitalista investe dinheiro para produzir mercadorias com o único objetivo de obter mais dinheiro do que investiu – a mercadoria produzida só se realiza quando for convertida em (mais) dinheiro” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 171).

Do mesmo modo, historicamente, as crises manifestam as contradições do capital em seu processo de “autorreprodução” intensificada e em permanente expansão (MÉSZÁROS, 2011). Os efeitos das crises recaem diretamente sobre a classe trabalhadora, por meio de medidas restritivas e de impacto à (re)produção da existência, sobretudo desemprego e miséria (BRAZ; NETTO, 2012). Nessa perspectiva,

A história real e concreta, do desenvolvimento do capitalismo, a partir da consolidação da produção pelo capital, é a *história de uma sucessão de crises econômicas* – de 1825 até às vésperas da Segunda Guerra Mundial, as fases de prosperidade econômica foram catorze vezes acompanhadas por crises; a última explodiu em 1937/1938, mas foi interrompida pela guerra (BRAZ; NETTO, 2012, p. 169, grifo nosso).

Os movimentos de crises do modo de produção capitalista, desde suas origens, desencadearam profundas mudanças nessa sociabilidade. Conforme mencionado, a classe trabalhadora acumulou e permanece acumulando perdas imensuráveis. Em situação de certa estabilidade, a força de trabalho gera valor, visto que o “[...] objetivo último do capitalista será sempre extrair o máximo da capacidade da força de trabalho

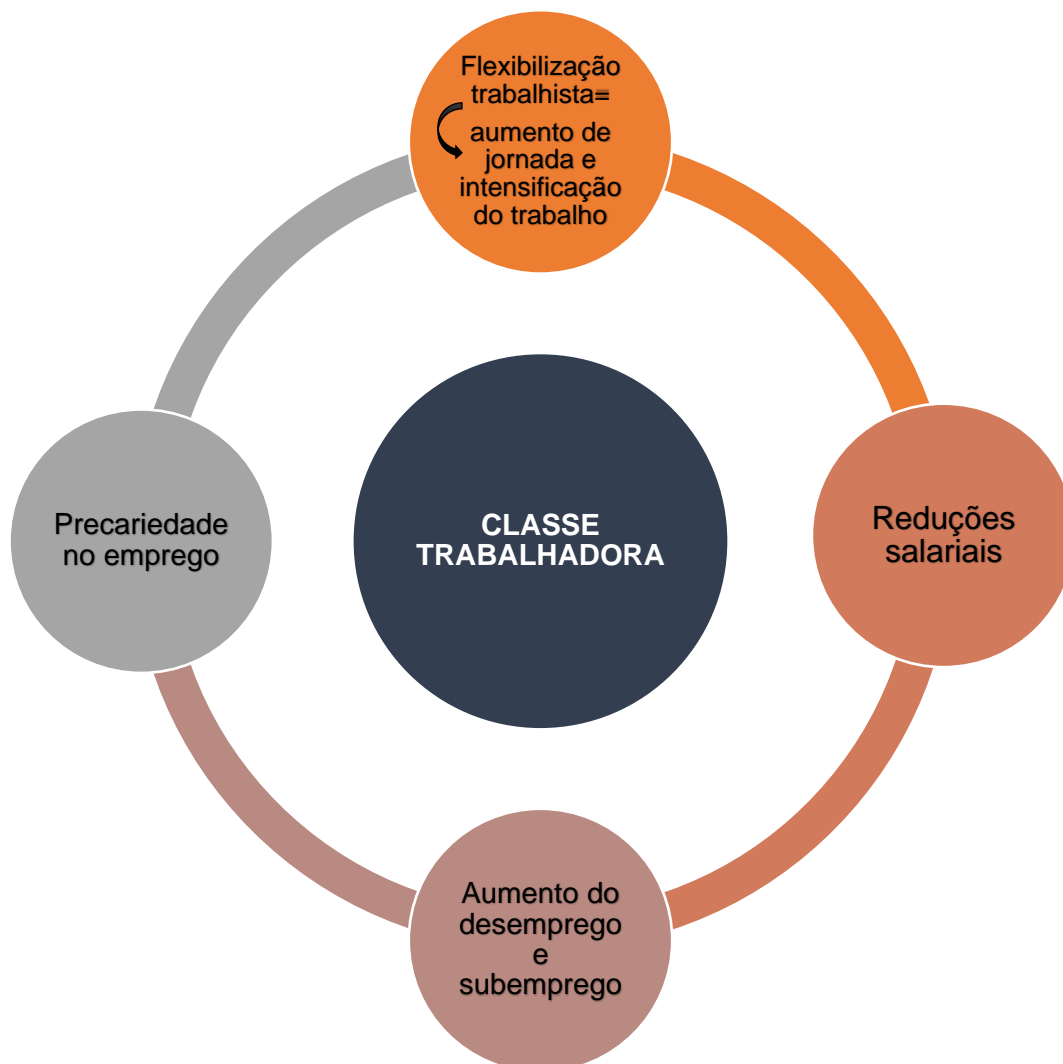
---

<sup>82</sup> No contexto do modo de produção capitalista, crise significa “[...] a redução da produção que ocasiona a diminuição da força de trabalho utilizada (isto é, o desemprego) [...]”. na crise capitalista, a oferta de mercadorias torna-se excessiva em relação à procura (demanda) e, então, restringe-se ao limite a produção” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 171).



de gerar mais valor no processo de produção” (MATTOS, 2019, p. 31). Desse modo, avalia-se parte dos impactos das crises do capitalismo para os trabalhadores. As principais consequências das crises econômicas do capitalismo para a classe trabalhadora, na fase do imperialismo anterior à crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011), em 1970, constam na Figura 6, apresentada a seguir.

Figura 6 – Consequências das crises do capitalismo para a classe trabalhadora



Fonte: elaborada pela autora com base em Osório (2014).

No decurso da reprodução do capital em escala mundial, as crises atingiram de modo distinto as diferentes classes sociais. Todavia, pela condição de trabalhadores assalariados, desprovidos dos meios de produção, sabe-se que estes “[...] sempre pagam o preço mais alto” (BRAZ; NETTO, 2012, p. 176), ainda que outros segmentos do capital também sejam penalizados, como, por exemplo, os “pequenos” e “médios capitalistas”. Os membros da classe exploradora “[...] são onerados pela crise: as

falências e quebras ocorrem basicamente entre eles, porém, conforme a profundidade da crise, mesmo setores do grande capital são vulnerabilizados” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 176). Além disso, somente “[...] poucos representantes do capital tiram vantagens da crise, que também tem por efeito favorecer os mecanismos de concentração e centralização” (BRAZ; NETTO, 2012, p. 176). São as contradições inerentes do capitalismo que produzem as crises intermináveis desse sistema.

No amplo e complexo processo do sistema mundial do capital, expansão e crise coadunaram-se, sendo permanentes e profundas, principalmente após os anos de 1970, conforme análise de Antunes (2009). A partir desse período, “[...] o sistema global do capital teve de buscar alternativas à crise que reduzia o seu processo de crescimento”, crise que se explica pela “[...] tendência à redução do valor de uso das mercadorias, assim como à agilização necessária de seu ciclo reprodutivo e de seu valor de troca [...]” (ANTUNES, 2009, p. 29). A consolidação da “tendência” dominante e totalizadora (MÉSZÁROS, 2011) do sistema do capital e suas determinações sobre os países capitalistas “centrais” e “periféricos” (OSÓRIO, 2014) acentuaram-se mediante determinadas políticas de governos, tais como:

*[...] ‘cortes’ e ‘economias’ em cada área importante da reprodução social, da educação à saúde, para não mencionar as demandas elementares do sistema de seguridade social. Assim, é como se os governos dos diversos Estados capitalistas quisessem demonstrar todos os dias a verdade da proposição de Marx de que o capital é a ‘contradição viva’ (MÉSZÁROS, 2011, p. 655, grifo nosso).*

A crise estrutural do capital rompeu com o ciclo expansivo impulsionado no final da Segunda Guerra Mundial (OSÓRIO, 2014), em 1945. Com o término desse conflito, parte das nações europeias introduziu medidas de intervenção estatal na economia com o objetivo de conter as crises capitalistas e, assim, impedir principalmente o desemprego. Para tanto, caberia ao Estado a regulação econômica, conforme definiram as “políticas keynesianas do Estado de Bem-Estar Social” (PEDROSO, 2015). Na obra “O trabalho e suas transformações: um olhar sobre o Brasil no final do século XX”, Pedroso (2011) apresentou explicações sobre as mudanças econômicas advindas da crise estrutural do capital, segundo denominação de Mézáros (2011).

A partir de então, os capitalistas articulados a governos de países centrais redefiniram as políticas de governo de maneira que as perdas de taxas de lucro estagnassem o ciclo de reprodução do capital. Nesse contexto de crise do capitalismo, o “regime de acumulação flexível” (KUENZER, 2005) foi a alternativa de resposta à

redução dos lucros incomensuráveis do sistema de capital para poucos. A reestruturação produtiva demandada pela crise de 1970 constitui tema da próxima seção.

#### 6.4 RESPOSTAS À CRISE ESTRUTURAL DO CAPITAL: A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E SEUS IMPACTOS NAS CONDIÇÕES DE TRABALHO EM GERAL

Por breve período, antecedente à crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011) em 1970, em parte dos países capitalistas centrais, o crescimento econômico atingiu patamares elevados (NETTO; BRAZ, 2012). Precisamente, de 1950 a 1970, o capitalismo proporcionou benesses a poucos, demarcando um período descrito pelos economistas como “os trinta anos gloriosos” ou “a era do ouro”, conforme assinalou o historiador Eric Hobsbawm em sua obra “Sobre a história: ensaios” (HOBBSAWM, 2019). Denominações como “três décadas gloriosas” e “anos dourados” também são empregadas para definir esse período (NETTO; BRAZ, 2012).

As denominações de economistas atribuídas a essa fase sugerem a ideia potencializadora do capitalismo. Os motivos de tamanha euforia gerada por esse modo de produção demandam análise específica sobre cada país que apresentou significativo crescimento econômico, visto que as questões políticas internas incidiram sobre os benefícios da prosperidade capitalista (NETTO; BRAZ, 2012). No entanto, devido ao escopo deste estudo, tecem-se considerações sobre determinados tópicos acerca do tema.

Entre as variáveis que influenciaram o ritmo de crescimento econômico, Hobsbawm (2019) abordou a tenacidade de partidos comunistas na França e na Itália que desconstruíram a perspectiva de crescimento capitalista. Todavia, em suma, a prioridade dos países europeus e do Japão após a Segunda Guerra Mundial, em 1945, (HOBBSAWM, 2019) centrou-se na recuperação das perdas provocadas por esse conflito.

A “era do ouro” atingiu seu ápice de prosperidade na década de 1960 (HOBBSAWM, 2019), quando as taxas de emprego aumentaram consideravelmente, gerando previsões otimistas de crescimento à medida que passava o tempo. Na época, Estados Unidos, Japão, Alemanha Ocidental, França, Grã-Bretanha e Itália (NETTO; BRAZ, 2012) alcançaram elevada taxa de lucro. O acesso restrito aos “meios de vida” (MARX, 2010) foi “[...] a arma secreta de uma sociedade de riqueza *popular*,

ou seja, de pleno emprego, só se tornou real na década de 1960, quando a média de desemprego na Europa Ocidental estacionou em 1,5%” (HOBSBAWM, 2019, p. 254, grifo do autor). De modo geral, interessava garantir a intervenção do Estado para que assegurasse e preservasse os “[...] superlucros dos monopólios [...]”, bem como “[...] as condições externas da produção e da acumulação capitalistas [...]” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 216). Tais perspectivas foram viabilizadas por meio de alterações nas formas de organização do trabalho sob os alicerces do fordismo, instituindo a fase denominada por Pedroso (2015) de “pacto fordista-keynesiano”.

Em contrapartida, os países latino-americanos, situados na periferia do capitalismo, submeteram-se às determinações do capitalismo central, sob a hegemonia dos Estados Unidos, alçada após a Segunda Guerra Mundial a partir de concessão de créditos (MASCARO, 2013). A posição hegemônica estadunidense resultou da política de crédito a países capitalistas periféricos e, também, àqueles arrasados pela guerra. Nessa conjuntura, emergiram instituições como “[...] ONU, Otan, Banco Mundial [...]”, e o dólar se consolidou “[...] como reserva monetária internacional etc. No polo soviético estabeleceu-se um plexo secundário no sistema mundial” (MASCARO, 2013, p. 105).

Ao longo do período de desenvolvimento do capitalismo industrial estadunidense, principalmente com a indústria automobilística, o padrão produtivo taylorista/fordista avançou em países latino-americanos (ANTUNES, 2011). Contudo, conforme exposto anteriormente, sabe-se da gênese histórica de inserção do continente americano – do México, da América Central e da América do Sul – no processo de mundialização do sistema capitalista (OSÓRIO, 2014). Por isso, a industrialização processou-se subordinada e dependente de países capitalistas centrais.

Na América Latina, o sistema produtivo taylorista/fordista estabeleceu-se alicerçado na “[...] *superexploração do trabalho*, que combinava, de modo intensificado, a extração absoluta e relativa do trabalho excedente, oferecendo altos níveis de *mais-valia* para o capital (ANTUNES, 2011, p. 22, grifo do autor). Nessa fase do imperialismo (NETTO; BRAZ, 2012), a queda da taxa de lucro e a diminuição do ritmo de crescimento desencadearam a ruptura da base de sustentação do ciclo expansionista do capital (ANTUNES, 2011). Diante do recuo econômico, as nações imperialistas introduziram novos mecanismos para a retomada do crescimento, sob

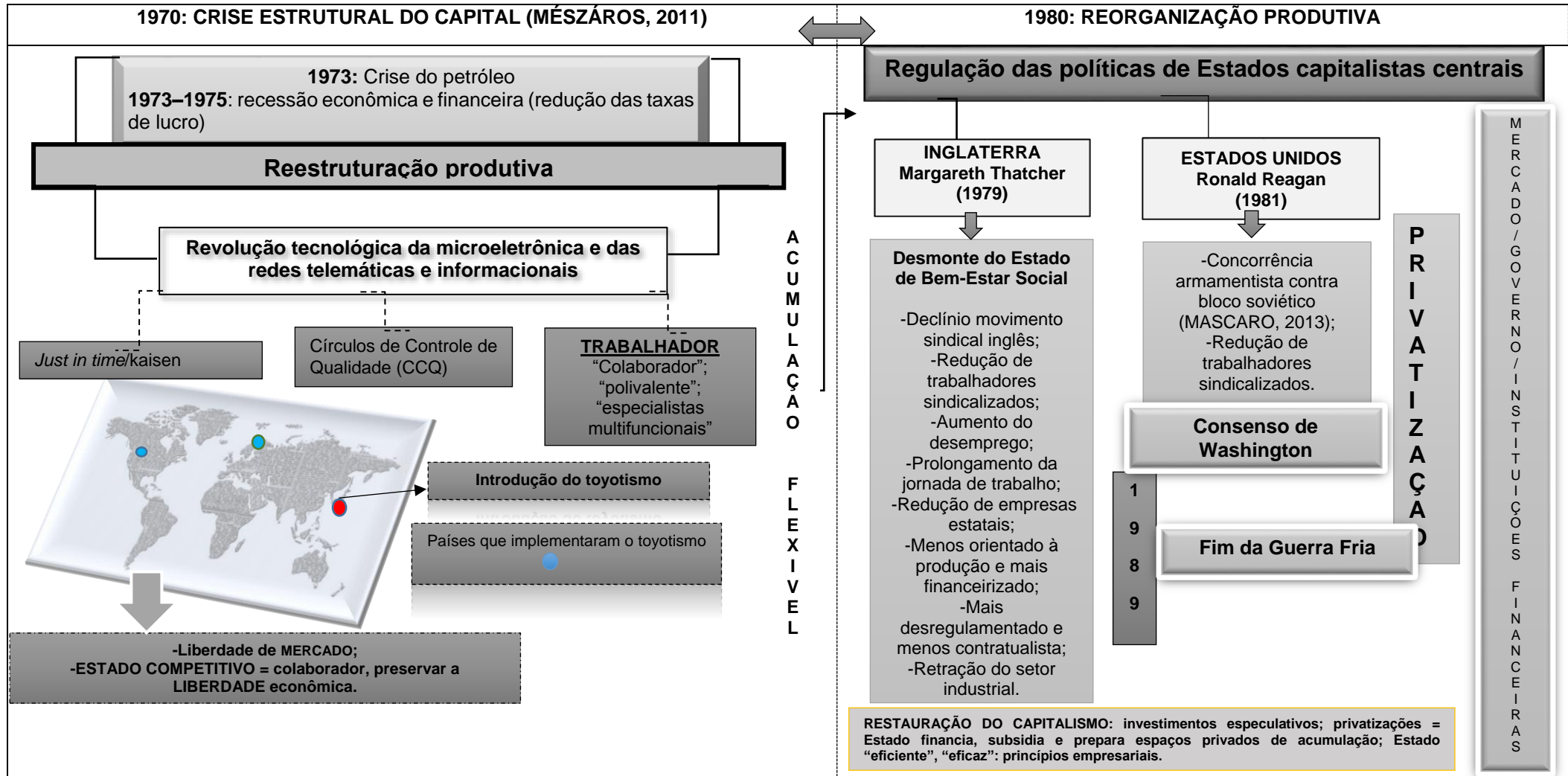
orientação dos princípios da reestruturação produtiva de base toyotista (ROSSO, 2008).

A reestruturação produtiva toyotista inseriu-se na dinâmica de mundialização do capital, na fase imperialista, com a crise de 1970, isto é, a “[...] crise do padrão de acumulação taylorista/fordista [...]” (ANTUNES, 2009, p. 49). As várias transformações geradas pelo sistema mundial capitalista impactaram o processo produtivo. Além do mais, a concorrência entre países capitalistas e “[...] a própria necessidade de controlar as lutas sociais oriundas do trabalho, acabaram por suscitar a resposta do capital à sua crise estrutural” (ANTUNES, 2009, p. 49-50). Assim, as respostas à crise estrutural do capital na década de 1970 emergiram de decisões governamentais por meio de políticas de governo no aparato de Estado. Conforme a característica desse núcleo do poder político na sociedade capitalista, “O Estado tem papel fundamental na constituição das crises, na medida em que é forma necessária desse modelo de reprodução social” (MASCARO, 2013, p. 125).

As crises, inerentes ao sistema do capital, são absolutamente constitutivas e necessárias ao movimento do capital e – “[...] por mais brutais que sejam os seus efeitos e por mais graves que sejam as suas consequências – não têm o dom de conduzir o MPC ao colapso ou a faculdade de destruí-lo [...]” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 175). Nesse sentido, ao enfatizar a crise estrutural do sistema do capital de 1970, demarca-se o início de uma nova fase caracterizada por profundas mudanças na reorganização da produção, ou seja, de “[...] um novo paradigma de gestão da força de trabalho. Este paradigma já estava pronto e em aplicação dentro da Toyota” (ROSSO, 2008, p. 63).

A partir dessas considerações, apresenta-se, na Figura 7, a síntese comparativa das principais mudanças geradas a partir da crise estrutural do sistema de capital. Entende-se a crise de 1970 como determinante ao processo de reestruturação produtiva e à reconfiguração do Estado, posto que, desde então, as reformas nesse núcleo central do poder político capitalista se acentuaram consideravelmente. Portanto, nas décadas de 1970 e 1980, a crise estrutural de capital (MÉSZÁROS, 2011) modificou amplamente todos os campos da vida em sociedade, incluindo as relações de trabalho.

Figura 7 – A transição da crise estrutural do capital à reestruturação produtiva



Fonte: elaborada pela autora.

A *priori*, a crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011), em 1970<sup>83</sup>, culminou na ruptura das políticas do “Estado de Bem-Estar Social” (PEDROSO, 2015), na queda de crescimento econômico e das taxas de lucro, em mudanças nas relações de trabalho e em restrição do movimento sindical (NETTO; BRAZ, 2012). Além desses aspectos, acrescentam-se as reações dos trabalhadores diante do modo de organização do trabalho sob o padrão taylorista/fordista. Ao longo da década de 1960 e no início da década de 1970, os trabalhadores expressaram diferentes formas de resistência ao disciplinamento do trabalho determinado pelo “método de administração” taylorista/fordista (PEDROSO, 2015). As implicações disso recaíram nos trabalhadores, principalmente em sua saúde física e psíquica.

A desmotivação dos operários manifestada pelos altos índices de abandono e rotatividade no emprego, somada ao elevado absenteísmo, ao alcoolismo, ao fraco desempenho das tarefas, demonstrava que a fadiga e o trabalho cansativo, extenuante, parcelizado e repetitivo não traziam satisfação ao trabalhador, o que causava o descontentamento e a insatisfação (PEDROSO, 2015, p. 41).

Fundamentados na premissa do aumento da produtividade, os sistemas taylorista/fordista (ROSSO, 2008) não demandaram revolução tecnológica, visto que se circunscreveram à organização e/ou gestão do trabalho. As mudanças geradas pelo aumento da intensidade do labor exigiram do trabalhador o acréscimo da carga de trabalho, cuja medida era obtida com base na quantidade de produção, levando à diminuição da quantidade de trabalhadores necessários para a execução de determinada tarefa (ROSSO, 2008).

O deslocamento do capital industrial ao capital financeiro reduziu a capacidade das indústrias de transformação proporcionarem taxa de lucro apropriada, fator que, de imediato, diminuiu as taxas de acumulação de capital e ocasionou queda dos níveis de crescimento da produtividade (ANTUNES, 2011). Na década de 1980, em vários países ocorreu a transição de governos de centro e social-democrata a governos de direita, com destaque à eleição de Ronald Reagan para presidência da República dos Estados Unidos (1981–1989) e de Margareth Thatcher na Grã-Bretanha (1979–1990) (HOBSBAWM, 2019).

---

<sup>83</sup> Na análise de Pinto (2017, p. 50), os aspectos econômicos que explicaram a crise de 1970 se circunscreveram ao aumento repentino dos preços do petróleo, definidos pela Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP) nos anos de 1973 e 1979, bem como “[...] às sucessivas valorizações e desvalorizações do dólar, praticamente impostas pelos EUA a partir de então, como em 1978 e em 1985”.

A ascensão de Thatcher, pelo Partido Conservador, rompeu a política do trabalhismo e demarcou a introdução do “projeto neoliberal” (ANTUNES, 2009). No entanto, as tratativas desse Partido iniciaram anteriormente, conforme assinalou Hobsbawm (2019). “O Partido Conservador britânico reivindicava crédito pelas reformas do governo trabalhista de 1945” (HOBSBAWM, 2019, p. 277). Ao enfatizar esse aspecto, entende-se a importância de elucidar o argumento de Antunes (2009) acerca do recuo do movimento operário inglês, em 1978, fator que propiciou a perda das eleições pelo Partido Trabalhista inglês<sup>84</sup>. Assim, as consecutivas vitórias eleitorais do Partido Conservador, o qual por quatro vezes derrotou o Partido Trabalhista (ANTUNES, 2009), possibilitaram a concretização de políticas orientadas em “[...] direção ao sistema de ‘livre mercado’, diferenciando-se ainda mais em relação aos países do norte da Europa” (ANTUNES, 2009, p. 64).

O direcionamento das políticas desse governo ocasionou mudanças substanciais no contexto do capitalismo inglês, haja vista que, na perspectiva de Thatcher, a liberdade de mercado, ou seja, a não interferência do Estado, era fundamental. Contudo, “Após catorze anos no poder, o mais ideológico dos regimes de livre mercado, a Grã-Bretanha thatcherista, na verdade taxava seus cidadãos um tanto mais pesadamente do que eles o tinham sido sob os trabalhistas” (HOBSBAWM, 2019, p. 401). Além disso, segundo essa lógica, os impactos ao processo produtivo e, conseqüentemente, à classe trabalhadora complexificaram-se a partir de 1980. Devido às crises econômicas no início desse ano, o desemprego em massa tornou-se um problema, após quatro décadas de estabilidade em parte da Europa, sendo a Inglaterra um exemplo devido ao “Estado de Bem-Estar-Social” (PEDROSO, 2015).

Nas palavras de Antunes (2009, p. 69), o “[...] ímpeto privatista e a defesa ideológica do sistema de livre mercado [...]” de Margareth Thatcher afastaram dirigentes sindicais dos debates sobre políticas de desemprego, rumos da economia e função do Estado. De modo geral, as políticas do governo de Thatcher definiram nova fase ao capitalismo inglês, caracterizado como:

---

<sup>84</sup> Antunes (2009, p. 65) afirmou que, em “[...] décadas posteriores ao pós-guerra, incluindo a redução do número de trabalhadores manuais, a feminização da força de trabalho e o crescimento da diversificação étnica no interior dela. Paralelamente, as ações grevistas, durante esse mesmo período, encontravam crescente oposição pública”. A seção 6.5 trata da especificidade do Trades Union Congress (TUC) e de aspectos sobre o movimento operário inglês.



[...] menos *industrializante* e mais voltado para os *serviços*, menos orientado para a *produção* e mais *financeiro*, menos *coletivista* e mais *individualizado*, mais *desregulamentado* e menos *contratualista*, mais *flexibilizado* e menos 'rígido' nas relações entre capital e trabalho, mais fundamentado no *laissez-faire*, no *monetarismo*, e totalmente contrário ao *estatismo nacionalizante* da fase trabalhista (ANTUNES, 2009, p. 69, grifo do autor).

Esses aspectos referentes, especificamente, à Grã-Bretanha justificam-se pela importância em destacar as mudanças nas políticas de governo na Europa Ocidental e nos Estados Unidos, que, após “[...] um extenso período de governo centrista e moderadamente social-democrata [...]” (HOBSBAWM, 2019, p. 245), reconfiguraram o Estado. A ruptura das perspectivas políticas desses governos significou o término do “Estado de Bem-Estar-Social” (PEDROSO, 2015), e, desde então, “Governos da direita ideológica, comprometidos com uma forma extrema de egoísmo comercial e *laissez-faire*, chegaram ao poder em vários países por volta de 1980” (HOBSBAWM, 2019, p. 245, grifo do autor).

A vitória nas eleições presidenciais de partidos conservadores ocorreu após a crise gerada pelo aumento do petróleo, das oscilações da moeda americana e das inovações produtivas introduzidas pelo toyotismo<sup>85</sup>. A alternativa de governos de países capitalistas centrais ante os impactos do desequilíbrio provocado pelo aumento do petróleo direcionou-se à internacionalização e ao aumento de investimentos em “capitais financeiros” (PINTO, 2007). Esses capitais, via desenvolvimento da “[...] tecnologia microeletrônica aplicada à informática, passaram a especular sobre essas flutuações cambiais” (PINTO, 2007, p. 50). Portanto, a crise do petróleo resultou em restrição de investimentos no setor produtivo industrial, acelerando a transição do “sistema taylorista/fordista” fundamentado em “[...] estratégias de padronização em larga escala para a crescente agregação tecnológica, maior qualidade e personalização de seus produtos” (PINTO, 2007, p. 51).

As transformações no processo produtivo afetaram o mundo do trabalho e desencadearam crise no sindicalismo (ANTUNES, 2009). Além da análise de Antunes (2009), destaca-se o estudo de René Mouriaux (2012), que trata das mudanças no sindicalismo em países capitalistas desde o período keynesiano-fordista até a crise da década de 1970. Sob o enfoque das taxas de sindicalização, em dez países, esse

---

<sup>85</sup> A partir da década de 1980, a flexibilização das fronteiras comerciais nacionais possibilitou a difusão do sistema toyotista nas indústrias de bens duráveis de países capitalistas centrais, sendo liderada pela indústria automobilística, já que os “[...] os maiores mercados automotivos do mundo, o estadunidense e o europeu, já haviam sido invadidos nessa época pelos veículos japoneses” (PINTO, 2007, p. 53).

autor apontou a redução de filiações de trabalhadores às entidades de classe nesse período. Os dados apresentados indicam o aumento de sindicalização nos Estados Unidos, em 1955. Posteriormente, entre os anos de 1970 a 1975, ocorreu um recuo na sindicalização, que permaneceu estável até o final dessa década. Porém, em 1980, houve outro recuo em virtude da política do presidente Ronald Reagan e dos empregadores. A partir de então, com destaque aos anos de 1993 a 1994 e de 1998, as filiações aos sindicatos reduziram-se de forma contínua (MOURIAUX, 2012).

O aumento da sindicalização na Grã-Bretanha ocorreu no decorrer dos anos de 1945 a 1970. Após, o governo Thatcher desencadeou ações anti-sindicalismo que dificultaram a articulação em termos de aumento nas filiações (MOURIAUX, 2012). Apesar da vitória nas eleições do partido trabalhista, em 1997 “O movimento sindical britânico sente ainda mais dificuldades para entender alguns novos processos: ele continua a se reduzir em termos absolutos e percentuais” (MOURIAUX, 2012, p. 92). De modo geral, para a classe trabalhadora da Grã-Bretanha, as políticas de governos praticamente não avançaram, e a situação à (re)produção da existência se agravou, o que pode ser explicado porque “A instauração de um salário mínimo muito baixo decepciona e não combate o enraizamento da pobreza. O início da reforma das aposentadorias preocupa os assalariados” (MOURIAUX, 2012, p. 92).

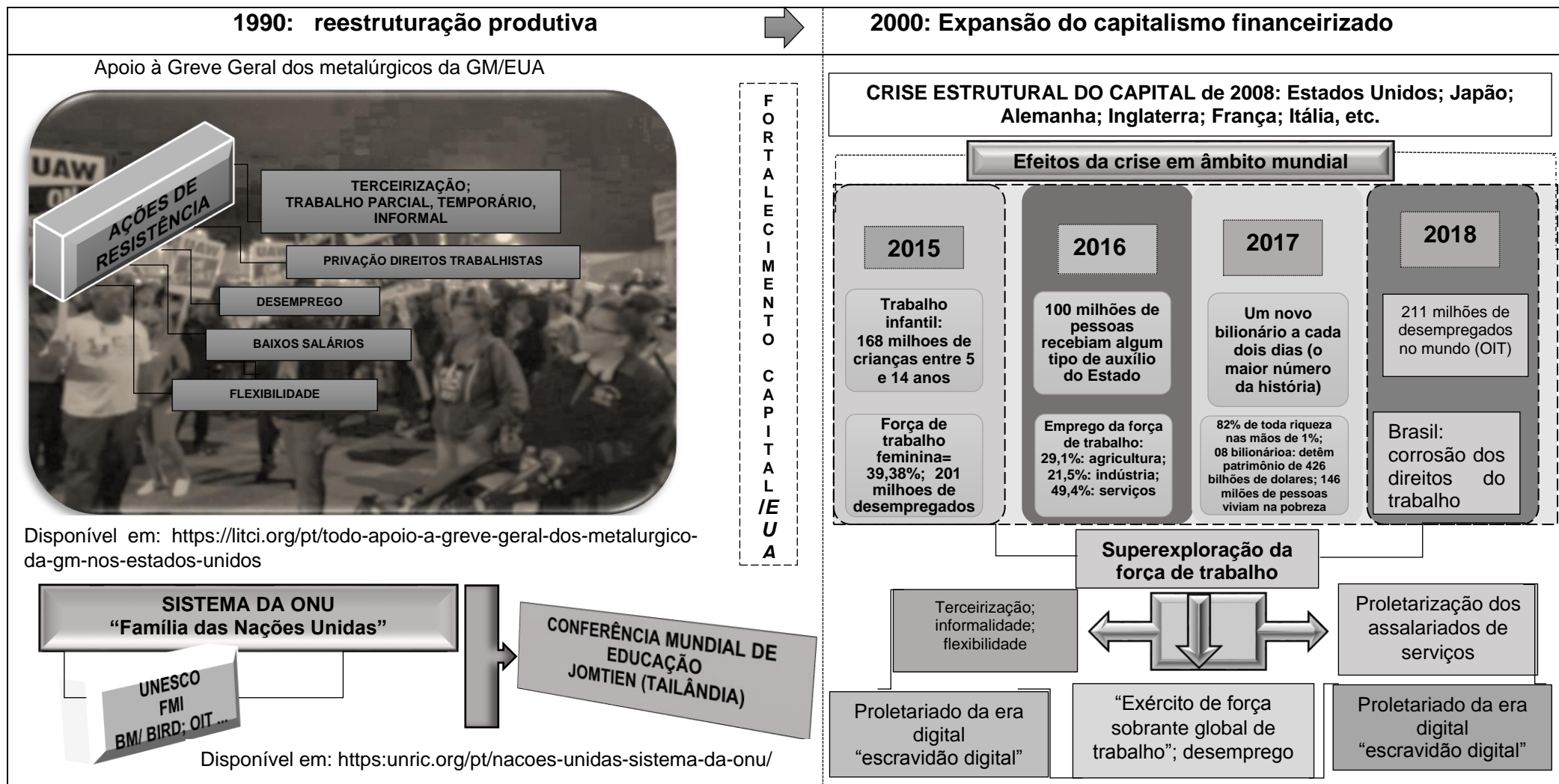
A retração no processo de produção industrial gerou aumento do setor de serviços, que abrange uma gama diversificada de atividades, tais como comércio, finanças, saúde, educação, entretenimento, publicidade, informática, telecomunicações e turismo (HYPOLITO; GRISHCKE, 2013). Na análise de Hypolito e Grishcke (2013), a expansão desse setor tem sua gênese na queda produtiva do setor industrial, que gerou desemprego, fazendo com que os trabalhadores demitidos passassem a integrar o setor de serviços. Como consequência, paulatinamente e de modo intensificado, os conceitos da estrutura organizacional de produção difundiram-se mundialmente (PINTO, 2007). Trata-se do modelo japonês, o toyotismo, fundamentado no princípio do “[...] ‘*just in time*’, metodologia que busca reduzir continuamente todo ‘estoque de tempo e de efetivos. Esta, baseia-se num aparato de informação e reposição de produtos chamado *kanban* (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 64, grifo dos autores). Dessa maneira, acirraram-se as contradições entre capital e trabalho sem mais a ampla interferência do Estado, que, durante o período de vigência do Estado de “Bem-Estar-Social” (PEDROSO, 2015), atendeu reivindicações dos

trabalhadores mediante legislação trabalhista, direitos previdenciários e seguridade social (PEDROSO, 2015).

Em 1990, a reforma do Estado soviético, realizada no governo de Gorbachev, resultou na “[...] quebra da União Soviética, a implosão do sistema soviético do capital pós-capitalista e o fracasso da própria *perestroika*” (MÉSZÁROS, 2011, p. 772, grifo do autor). O discurso político do então presidente soviético pautou-se pela abertura econômica em nome da “renovação do socialismo”, mas, com o passar do tempo, “[...] nenhum resultado positivo pôde ser mostrado e as consequências negativas das políticas da ‘*perestroika*’ de Gorbachev’ avolumavam-se, afetando profundamente a enorme maioria da população soviética” (MÉSZÁROS, 2011, p. 773, grifo do autor).

A partir dessas considerações, prossegue-se na exposição de parte das mudanças contínuas e intensas geradas pela acumulação flexível e intensificadas pelo capital financeiro. Apresenta-se, na Figura 8, a sistematização, com imagens e palavras-chave, das principais mudanças ocorridas a partir da década de 1990 até os anos 2000. A abordagem enfoca as principais implicações do processo de acumulação do capital no campo do trabalho e anuncia as mudanças no campo educacional sob a lógica do capital mediante a definição de parâmetros mundiais de organismos e instituições financeiras mundiais. Após, discorre-se sobre as determinações do sistema mundial do capital (OSÓRIO, 2014) em países capitalistas centrais, bem como sobre os principais aspectos das mudanças no contexto do capitalismo periférico, sobretudo no Brasil.

Figura 8 – A reestruturação produtiva e os impactos à classe trabalhadora



Fonte: elaborada pela autora com base em Antunes (2020) e Mattos (2019).

Em 1865, Marx pronunciou-se sobre a questão salarial e suas implicações, nas sessões do Conselho Geral da Associação Internacional dos Trabalhadores, e, em 1898, o informe de seus pronunciamentos foi publicado em folheto na cidade de Londres ([www.marxistas.org](http://www.marxistas.org))<sup>86</sup>. Como o próprio título do informe enuncia, “Salário, preço e lucro”, Marx argumentou a respeito das contradições das relações sociais capitalistas e, de antemão, chamou a atenção do público presente ao “problema” dos trabalhadores europeus. Em suas “Observações preliminares”, Marx (1953) destacou a pauta dos trabalhadores europeus e as constantes mobilizações desses sujeitos contra as medidas adotadas pelos capitalistas quanto aos salários. Ao tratar desse tópico, Marx antecipou a necessidade de análise ampla por parte dos membros da Associação Internacional dos Trabalhadores.

*Reina atualmente no Continente uma verdadeira epidemia de greves e um clamor geral por aumentos de salários. O problema há de ser levantado no nosso Congresso. Vós, como dirigentes da Associação Internacional, deveis manter um critério firme perante este problema fundamental. De minha parte julguei-me, por isso, no dever de entrar a fundo na matéria, embora com risco de submeter vossa paciência a uma dura prova (MARX, 1953, grifo nosso).*

A partir da análise marxiana presente em “O capital” (MARX, 2013), sabe-se que, nas relações sociais capitalistas, o salário, historicamente, configurou como forma transformada do valor e dos preços da força de trabalho. “Acrescente-se a isso o fato de que o trabalhador é pago depois de ter fornecido seu trabalho” (MARX, 2013, p. 611). O dinheiro como meio de pagamento, recebido pelo trabalhador posteriormente ao trabalho realizado, “aparece” como trabalho pago. No entanto, a “forma-salário” problematizada consiste na manifestação da sujeição do trabalhador ao capital, pois a força de trabalho é vendida pelo próprio trabalhador (MARX, 2013).

As variadas formas de salário pagas aos trabalhadores, a exemplo de “salário por tempo” e de “salário por peça” citadas por Marx (2013), escancararam o aumento da exploração da força de trabalho. “Se anteriormente vimos as consequências destruidoras do sobretrabalho, aqui descobrimos as fontes dos sofrimentos que, para o trabalhador, decorrem de seu subemprego” (MARX, 2013, p. 616). Nesse enfoque, “O salário por peça não é senão uma forma modificada do salário por tempo, assim

---

<sup>86</sup> “Transcrito na edição em português das “Obras escolhidas” de Marx e Engels publicada em 1953 pela Ediciones em Lenguas Extranjeras, Moscou. Marx pronunciou-se nas sessões desse Conselho, nos dias 20 e 27 de junho (MARX, 2013).

como o salário por tempo, a forma modificada do valor ou preço da força de trabalho” (MARX, 2013, p. 621).

Essas formas de salário esclarecem o processo de expropriação da força de trabalho e ensejam a problematização da realidade atual, principalmente no que tange às relações de trabalho, cada vez mais impactadas pela “divisão internacional do trabalho” (ANTUNES, 2020). Nesse sentido, atribui-se centralidade à questão do salário ao trabalhador, que, exclusivamente mediante a venda da sua força de trabalho, obtém o acesso à (re)produção da existência e, claro, à reprodução da própria força de trabalho.

Entretanto, o salário permanece elemento latente em pautas de entidades de representação de trabalhadores, sendo, neste estudo, evidenciado por posicionamentos do CPERS/SINDICATO, sobretudo, do período de 2015 a 2018. As políticas de governo desse período geraram perdas salariais e retirada de direitos que incidiram sobre vantagens estabelecidas há décadas no Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul (Lei n.º 6.672/1974), conforme mencionado anteriormente e reiterado no capítulo oitavo.

A necessidade imprescindível de acesso aos “meios de vida” (MARX, 2010) historicamente determinou, e ainda determina, ao trabalhador a venda da força de trabalho. Nas relações sociais capitalistas, “O trabalhador não tem apenas de lutar pelos seus meios de vida físicos, ele tem de lutar pela aquisição de trabalho, isto é, pela possibilidade, pelos meios de poder efetivar sua atividade” (MARX, 2010, p. 25). “A existência do trabalhador é, portanto, reduzida à condição de existência de qualquer outra mercadoria” (MARX, 2010, p. 24).

E, atualmente, decorridos mais de dois séculos das primeiras investigações de Marx e Engels, nas sociedades capitalistas contemporâneas, os antagonismos e as contradições das relações sociais capitalistas aprofundaram-se e complexificaram-se. Desde a crise de 1970, o capital monopolista transformou o contexto mundial, tornando o desemprego um fenômeno permanente (NETTO; BRAZ, 2012) e instaurando, conseqüentemente, a precariedade no mercado de trabalho (MATTOS, 2019).

Em um de seus estudos, Mattos (2009) apresentou dados da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre índices de desemprego, desigualdade de gênero quanto a salários e postos de trabalho, vínculos empregatícios formais, entre outros aspectos. No que se refere à precariedade nas relações de trabalho, o autor

apontou a redução do vínculo empregatício padrão, “estável e de tempo integral” (MATTOS, 2019). A precariedade constitui “[...] a grande marca do mercado de trabalho mundial [...]” (MATTOS, 2009, p. 75), não se restringindo ao contexto latino-americano e aos demais países capitalistas periféricos (OSÓRIO, 2014), pois, “Mesmo nos países de desenvolvimento industrial avançado em que o emprego da força de trabalho no setor industrial ainda é expressivo, a precariedade tendeu a crescer nos últimos anos” (MATTOS, 2019, p. 75).

As explicações sobre esse problema candente que atinge milhares de homens e mulheres em âmbito mundial demandam análise com base na “[...] ofensiva do capital sobre o trabalho, [já] que uma das características mais marcantes do capitalismo contemporâneo é a *exponenciação da ‘questão social’* [...]” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 232, grifo dos autores). Nesse sentido, é importante salientar a reincidência de situações análogas às formas de exploração vivenciadas por trabalhadores em períodos anteriores e por crianças mediante o trabalho infantil (NETTO; BRAZ, 2012). Portanto, sob a ofensiva do capital, a precarização e as relações informais de trabalho mantêm-se vigentes, e “[...] a massa trabalhadora não padece apenas nas periferias – também nos países centrais a lei geral da acumulação capitalista mostra o seu efeito implacável [...]” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 233).

Em pleno século XXI, parte da humanidade vivencia situações adversas, agravadas e complexificadas pelo *modus operandi* do “sistema do capital global” (MÉSZÁROS, 2011), que atingiu o máximo de controle totalizador. Nesse contexto, há o agravamento do desemprego e, de forma intrínseca, da precariedade das relações de emprego, além do decréscimo de sindicalização de trabalhadores, dos baixos salários pagos aos trabalhadores, do aumento da intensidade do trabalho e de outros aspectos analisados sobretudo por Antunes (2005), ao tratar da nova “morfologia do trabalho”, e por Rosso (2008), ao discutir a “intensidade do trabalho”.

A década de 1990 caracterizou-se, assim, como um período marcado por mudanças no direcionamento das políticas de governo e de intensa inserção do Brasil na divisão internacional do trabalho, via implantação do sistema de reorganização do trabalho toyotista (ROSSO, 2008). Em 1995, teve início a implementação do Projeto de Reforma do Estado (PERONI, 2013), fundamentalmente orientado pela privatização, pela publicização e pela terceirização (PERONI, 2013). Alicerçado nos

princípios basilares neoliberais<sup>87</sup>, esse Projeto redefiniu as atribuições do Estado, reduzindo suas ações no campo social. A esse respeito,

É importante destacar que o Estado foi historicamente chamado a tentar controlar e regular as contradições do capital e a relação capital/trabalho. Atualmente, apesar do enunciado Estado mínimo, ele é chamado a “socorrer” o capital produtivo e financeiro nos momentos de maior crise (PERONI, 2013, p. 11).

Considerada a especificidade do núcleo do poder político na sociedade capitalista, “É justamente ao se afirmar como um poder terceiro que o Estado exerce papel decisivo na reprodução da própria dinâmica do capitalismo” (MASCARO, 2013, p. 59), não havendo dúvidas de que as ações do Estado impactaram todos os campos da vida social. Foram décadas intensas de alterações no conjunto de legislações nas diferentes esferas, fortemente influenciadas pelas políticas conservadoras implementadas em solo europeu, sob a liderança da Inglaterra (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). Especificamente, “Em *terras brasílicas* a posse de Fernando Collor de Mello na Presidência da República, em 1990, iniciou a implementação do modelo inaugurado por Thatcher, pouco mais de dez anos antes” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 46).

Governos, em especial do Brasil, reiteraram, e ainda propalam, a necessidade de reformas no Estado. Desde 1980, “[...] *sob o rótulo de reforma(s) o que vem sendo conduzido pelo grande capital é um gigantesco processo de contrarreforma(s), destinado à supressão ou redução de direitos e garantias sociais*” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 239, grifo dos autores). No contexto educacional, as diretrizes do campo econômico foram introduzidas em políticas educacionais, tema discutido na próxima subseção. Anuncia-se, então, o debate a seguir, que trata do Estado brasileiro no contexto da “reestruturação produtiva” (ANTUNES, 2009) e das principais mudanças na totalidade brasileira. Nesse sentido, cumpre salientar que as especificidades das reformas do Estado contam nos capítulos sétimo e oitavo.

---

<sup>87</sup> A análise de Peroni (2013) embasa-se em David Harvey (2008). De acordo com Peroni (2013, p. 12), “Para o autor, o mercado regula inclusive o bem-estar humano. A competição é o mecanismo regulador”.



#### 6.4.1 O Estado brasileiro no contexto da reestruturação produtiva

Na década de 1990, os índices de desemprego aumentaram, e a precarização nas relações de emprego acentuaram os desafios à (re)produção da existência da classe trabalhadora brasileira (MATTOS, 2019). Em seu estudo, Mattos (2009) destacou os índices referentes à terceirização e suas consequências aos trabalhadores brasileiros, evidenciando os impactos nas relações de emprego no país:

Calculava-se, em 2011, que cerca de 12 milhões de empregados (numa população economicamente ativa de 105 milhões de pessoas) eram trabalhadores terceirizados, ou seja, contratados formalmente, mas por intermédio de empresas prestadoras de serviços pelas empresas em que efetivamente trabalhavam, com salários menores e menor cobertura de direitos (MATTOS, 2019, p. 86).

As questões relacionadas ao “mundo do trabalho” (ANTUNES, 2005) prosseguiram marcadas por perdas da classe trabalhadora no país e em âmbito mundial. Em linhas gerais, as mudanças geradas pela reestruturação produtiva alteraram o contexto do trabalho pela “[...] expansão dos assalariados médios e de serviços, que permitiu a incorporação de amplos contingentes oriundos do processo de reestruturação produtiva industrial e também da desindustrialização” (ANTUNES, 2009, p. 111). E, mesmo diante de avanços científicos e tecnológicos introduzidos nos processos produtivos, a técnica e a ciência não substituíram o valor-trabalho, tese reiterada por Ricardo Antunes.

As determinações do processo econômico de financeirização do sistema mundial do capital (OSÓRIO, 2014) redefiniram as atribuições do Estado. Sob a “hegemonia da lógica financeira” (ANTUNES, 2020), o núcleo do poder político capitalista “[...] passou a desempenhar cada vez mais um papel de ‘gestor dos negócios da burguesia financeira’, cujos governos, em sua maioria, pautam-se pela desregulamentação dos mercados, principalmente o financeiro e o de trabalho” (ANTUNES, 2020, p. 157).

Entre outros aspectos referentes à reconfiguração do Estado pela reestruturação produtiva, ressaltam-se elementos da análise de Pochmann (2008), apresentados na obra “O emprego no desenvolvimento da nação”. O processo de reestruturação produtiva alterou o papel do Estado quanto ao aspecto econômico, a critérios técnicos de “racionalização”, à “descentralização do gasto” e à “privatização do setor produtivo estatal”. Além disso, o autor constatou os impactos gerados pelas

políticas de governo, principalmente de restrição em investimentos públicos, mas favoráveis ao capital financeiro, tais como:

[...] avanço da desregulamentação financeira (liberalização da conta de capital e maior vinculação com ingressos financeiros internacionais), econômica (desnacionalização de empresas e fusão de grandes firmas) e comercial (redução de tarifas e ampliação das trocas externas) [...] (POCHMANN, 2008, p. 11).

Nessa conjuntura, o autor também apontou a recessão econômica da década de 1990, que desencadeou a redução da produção nacional, a diminuição de emprego assalariado e o aumento do desemprego (POCHMANN, 2008). A abertura econômica do país favoreceu a entrada de produtos importados e reduziu a produção interna, ocorrendo, com isso, a substituição da força de trabalho “[...] ocupada, sobretudo nas grandes empresas” (POCHMANN, 2008, p. 13).

Ao encontro disso, Antunes (2020) apresentou dados de pesquisas referentes à precarização e terceirização no Brasil. As análises corresponderam às últimas duas décadas do século XXI e evidenciaram a “indissociabilidade entre terceirização e precarização do trabalho” (ANTUNES, 2020). Para os terceirizados, os “padrões de gestão e organização do trabalho” orientados pelo toyotismo ocasionaram piores condições de trabalho em virtude de prolongamento de jornadas, “maior rotatividade” e “menor acesso a benefícios” (ANTUNES, 2020).

Os preceitos do toyotismo, de “polivalência” e “flexibilidade” (ANTUNES; PINTO, 2017), confirmaram as contradições das relações sociais capitalistas. Nesse sentido, os resultados do modelo de gestão do trabalho de base toyotista

[...] revelam-se condições extremamente *precárias*, com a intensificação do trabalho (imposição de *metas inalcançáveis*, *extensão da jornada*, *polivalência* etc.) sustentada na *gestão pelo medo*, nas formas de abuso do poder, no *assédio moral* e na discriminação criada pela terceirização (ANTUNES, 2020, p. 162, grifo nosso).

A vigência de relações de emprego dessa natureza e de outras análogas à escravidão não ocorre apenas em função de empresários capitalistas, sedentos por lucros mediante a exploração da força de trabalho. O Estado integra-se diretamente a esse processo de legitimidade da precarização do trabalho, da terceirização e de outras formas de expropriação da força de trabalho, porque “[...] o Estado exerce papel decisivo na reprodução da própria dinâmica do capitalismo”, sendo “[...] um elemento necessário nas estruturas da reprodução capitalista” (MASCARO, 2013, p. 59).

Ademais, no caso dos trabalhadores em Educação, cujas relações de trabalho e emprego se caracterizam pela flexibilização e precarização (OLIVEIRA, 2004), os próprios vínculos empregatícios evidenciam a importância do Estado ao capital, como mencionado na argumentação de Mascaro (2013).

Assim como a reestruturação produtiva alterou profundamente o contexto do trabalho no Brasil, na Educação Básica as reformas educacionais introduziram os conceitos de “[...] produtividade, eficácia, excelência, eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico” (OLIVEIRA, 2004, p. 1130). Nessa direção, Antunes e Pinto (2017) denominaram a introdução dos fundamentos toyotistas nesse campo social de “educação flexível” e de “pragmática da multifuncionalidade liofilizada”. Além da implementação de currículos por meio de reformas, a ampliação da escolaridade em nível básico configurou-se como medida necessária à adaptação e “internalização” (MÉSZÁROS, 2008) da reestruturação produtiva do capital (ANTUNES; PINTO, 2017). Considera-se importante frisar as reformas educacionais, introduzidas pelo Estado mediante legislação específica. Nesse cenário,

[...] as chamadas “reformas da educação” trazem embutidas em sua concepção: uma escola (uma “educação”) flexibilizada para atender às exigências e aos imperativos empresariais; uma formação volátil, superficial e adestrada para suprir as necessidades do mercado de trabalho “polivalente”, “multifuncional” e flexível (ANTUNES; PINTO, 2017, p. 104).

As reformas educacionais materializaram os pressupostos teóricos elaborados por organismos e instituições internacionais, que inseriram a educação em suas pautas na década de 1990. Pela articulação teórica e financeira internacional, o Estado brasileiro implementou reformas educacionais, e, desde então, intensificou-se no contexto da Educação Básica, com destaque às redes públicas, o direcionamento na gestão do pedagógico (FERREIRA, 2017) em conformidade com as demandas de reprodução do capital.

A interferência internacional na educação aconteceu pelo elo entre a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BM) (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). A Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida na Tailândia, na cidade de Jomtien, marcou o início desse processo, e, após

uma década, as metas definidas nesse evento foram retomadas em Dakar. Foi a partir desses encontros que os governos brasileiros estabeleceram as políticas educacionais.

Ao longo dos anos 1990, a política educacional dispersou-se em uma profusão de *medidas que reformaram profundamente o sistema educacional brasileiro*. Essas reformas têm encontrado apoio em *justificativas elaboradas por técnicos de organismos multilaterais e intelectuais influentes no país*. Ademais, popularizaram uma prática que se tornaria um fato na condução das políticas públicas: a formação de instâncias tripartites *envolvendo empresários e trabalhadores para discutir com o governo os rumos da educação brasileira* (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 65, grifo nosso).

As perspectivas definidas pelos mentores desses eventos mundiais potencializaram nas políticas educacionais os preceitos do capital. Sob o ponto de vista de Shiroma, Moraes e Evangelista (2012), as normativas econômicas reiteraram o “ideário salvacionista” da educação. Os organismos internacionais interferiram em decisões no campo educacional, no Brasil e nos países latino-americanos, conforme confirmado por meio de “Vasta documentação internacional, emanada de importantes organismos multilaterais, [que] propalou esse ideário mediante diagnósticos e propostas de soluções considerados cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe [...]” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 47). O interesse pela educação universalizada e pública, nesse caso de ordem internacional, pode ser sintetizado sob o ponto de vista da necessidade de reprodução do capital, em que a formação da força de trabalho, minimamente escolarizada historicamente, adapte-se ao sistema. Enfatiza-se, então, que, “Para a permanência da oferta de força de trabalho, a educação controlada pelo Estado, é orientada à formação técnica” (MASCARO, 2013, p. 71).

Por fim, “[...] a revisão do papel do Estado na economia nacional não foi suficiente para que o setor privado se mostrasse capaz de elevar os investimentos no Brasil” (POCHMANN, 2008, p. 14). Esse e outros fatores, como o aumento das importações, o endividamento público e a internacionalização do parque produtivo interno, dificultaram a criação de empregos, fazendo com que, conseqüentemente, as taxas de desemprego aumentassem (POCHMANN, 2008).

Nesta abordagem, propôs-se situar o Estado brasileiro no contexto da reestruturação produtiva do capital, e, com isso, foi possível identificar os limites estruturais do país na inserção competitiva do mercado mundial. A relação de

dependência de organismos e instituições financeiras internacionais, decorrente de empréstimos em troca de concessões, reduziu os investimentos do Estado. Assim, as políticas dos governos no Estado brasileiro atenderam às determinações externas, dada a condição do Estado no capitalismo: “O mundo capitalista periférico – então chamado terceiro mundo – submeteu-se ao capitalismo central” (MASCARO, 2013, p. 105).

As determinações do sistema do capital mundial no âmbito do Estado do capitalismo dependente (OSÓRIO, 2014), aliadas às singularidades do Estado, possibilitam o entendimento sobre as disputas pelo controle político desse órgão. “O Estado não é, portanto, uma unidade isenta de conflitos, os quais derivam, numa primeira instância, das disputas no seio das próprias classes dominantes” (OSÓRIO, 2014, p. 49). As disputas pelo poder político no Estado conduzem à ideia de golpe, sobre o qual trata a próxima seção.

## 6.5 AS DISPUTAS PELO PODER POLÍTICO NO ESTADO POR MEIO DE GOLPES

Um recente acontecimento político brasileiro também compôs a obra de Luiz Carlos de Freitas intitulada “A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias” (2018). Trata-se do que o autor denominou de “golpe jurídico-parlamentar”. Como mencionado anteriormente, esse fato modificou significativamente os rumos das políticas sociais, especialmente nas relações de trabalho, na seguridade social e na educação pública. Mediante os encaminhamentos de Proposta de Emenda Constitucional, Projeto de Lei e Medida Provisória, o governo interino de Michel Temer e aliados aceleraram o processo de desmonte dos direitos sociais. Esses diferentes meios legais se materializaram, singularmente, em alterações na Constituição Federal de 1988, na CLT e na Reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017).

Sobre essa reforma, Freitas (2018) discutiu suas consequências para a educação como um todo, principalmente pelo momento político do país. Denominando-a de “reforma empresarial da educação”, afirmou que

A “nova direita” e seus aliados passam a *implementar um conjunto de reformas que desestruturam a luta dos trabalhadores e colocam novos marcos de precarização da força de trabalho*, ao mesmo tempo que recompõem as *garantias do processo de acumulação* (FREITAS, 2018, p. 22, grifo nosso).

As perspectivas das reformas, segundo seus idealizadores, confluíram com as necessidades do capital. Nesse cenário, estavam inter-relacionados os sentidos das reformas como um todo naquele período em específico e o alinhamento do governo que assumiu o poder político, via golpe político, pois, pelo golpe de 2016, “[...] sai de cena o desenvolvimentismo, cedendo lugar a uma retomada do liberalismo econômico (neoliberalismo) na política brasileira” (FREITAS, 2018, p. 10). Alicerçado em discursos de combate à corrupção, o processo de *impeachment* da ex-presidenta da República Dilma Rousseff (2011–2016) ocorreu a partir da articulação de partidos políticos. Fizeram parte da coalizão pelo *impeachment* o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) – atualmente, Movimento Democrático Brasileiro (MDB) –, o Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) e o Partido do Movimento Democratas (DEM) (FREITAS, 2018)<sup>88</sup>.

Analisado sob a perspectiva do conflito de classes, Armando Boito Júnior (2016) considerou esse fato para além de disputas políticas por determinados projetos de sociedade. Em seu argumento sobre o assunto, afirmou: “Não é sensato acreditar que alguns políticos teriam o poder de definir sozinhos os rumos da política brasileira. Ao contrário, é a crise que governa o destino deles” (BOITO JÚNIOR, 2016, p. 23). Por entender Estado e mercado como inseparáveis, considerou problemática a concepção de política afirmada na “[...] luta de ideias, de valores ou de projetos. Para surpresa de alguns que praticam esse tipo de análise, convém lembrar que ela é tributária da tradição liberal” (BOITO JÚNIOR, 2016, p. 25).

Diante desses posicionamentos, constatam-se aproximações com os argumentos do sociólogo Francisco de Oliveira (2014), quando este explicita as características da política brasileira em períodos precedentes, em que também ocorreram golpes. Entre estes, destaca-se o golpe civil-militar (1964–1985), que impôs a ditadura nas relações entre a sociedade civil e o governo. No que tange ao significado de “ditadura”, Oliveira (2014, p. 75) abordou-o a partir da perspectiva gramsciana de hegemonia: “A ditadura se apresenta pelo seu oposto, como a capacidade total de dominar. Mas a ditadura deve ser vista sempre pelo seu contrário, como a incapacidade de hegemonizar”.

---

<sup>88</sup> Esses partidos políticos se formaram a partir do “[...] final da década de 1990, uma coalização de centro-direita entre o Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) e o então Partido da Frente Liberal (PFL), hoje denominado Partido Democratas (DEM) [...]” (FREITAS, 2018, p. 9).

Etimologicamente, a palavra “ditadura” provém do latim *dicatura.ae* e, ainda, congrega os sinônimos de “absolutismo, tirania, autocracia, despotismo” (DICIONÁRIO ON LINE). Para Osório (2014, p. 64), a teoria política<sup>89</sup> distingue seis formas clássicas de governo: “Monarquia, Tirania, Aristocracia, Oligarquia, Democracia, Oclocracia”. No entanto, existem outras formas diversas de governo se consideradas variáveis distintas das apresentadas na teoria política.

Nesse contexto, nos períodos correspondentes à década de 1960, os golpes militares avançaram, sendo determinante para isso a articulação com os Estados Unidos (ANTUNES, 2011). Diferentes fatores incidiram sobre a consolidação de golpes militares na América Latina. Inicialmente, destaca-se a ameaça de movimentos revolucionários, semelhante ao ocorrido em Cuba, em que o houve o “[...] Movimento Revolucionário 26 de Julho, que, a partir da Sierra Maestra, chegou à tomada do poder, pelas armas, em 1º de janeiro de 1959” (ANTUNES, 2011, p. 31).

A derrocada do poder ditatorial de “[...] Fulgêncio Batista, que converteu a pequena Cuba em apêndice dos Estados Unidos [...]” (ANTUNES, 2011, p. 31), representou ameaça ao país central do capitalismo americano, haja vista as disputas vigentes em plena fase da Guerra Fria. Além da revolução socialista em Cuba e na Nicarágua, na obra do sociólogo brasileiro Octávio Ianni, “A formação do Estado populista na América Latina” (1989), constaram os movimentos socialistas no Chile e em Granada, bem como a revolução popular em El Salvador. Esses movimentos potencializaram a política pensada pela base a partir de pautas locais, contrariamente àquelas determinadas pela conciliação entre governos de países capitalistas centrais e setores da burguesia da classe dominante de países capitalistas periféricos. Nesse contexto, esses movimentos em parte da América Latina

[...] são alguns aspectos notáveis desse vasto processo de internacionalização das contradições e lutas de classes. Nesse sentido é que se pode dizer que a formação de Estado socialista na América Latina é outro aspecto fundamental de uma época em que as experiências populistas já não encontram mais espaços (IANNI, 1989, p. 122).

As diferentes formas do Estado, denominadas por Ianni (1989) de “Estado oligárquico”, “Estado populista”, “Estado autoritário” e outros termos, “[...] sintetizam

---

<sup>89</sup> Osório (2014, p. 63) analisa a teoria política de acordo com a concepção de Norberto Bobbio: “Seguindo Bobbio, na teoria política é possível distinguir as seguintes formas de governo, a partir da relação das perguntas sobre quem governa e como governa”.

forças fundamentais das sociedades nacionais” (IANNI, 1989, p. 5). E essas formas de Estado vigoraram na América Latina a partir do século XX, de modo que

O colapso das oligarquias liberais ou autoritárias constituídas no século XIX, juntamente com as crises do imperialismo europeu e norte-americano, abrem novas possibilidades à reorganização do aparelho estatal, isto é, do Estado com a sociedade nacional. Aí as massas aparecem como um elemento importante e às vezes decisivo (IANNI, 1989, p. 9).

Na América Latina, o processo de transição do agrarismo à sociedade urbana e industrial (POCHMANN, 2020), a partir de 1929, ocorreu marcado por tensões que culminaram na “queda de governos oligárquicos” ou no “declínio de seu poder” (IANNI, 1989). De modo geral, os principais meios para concretização desses rompimentos e/ou ajustes no poder político estatal foram “motins”, “quarteladas” e “golpes”. E, com isso, “Às vezes, as modificações políticas e econômicas são substanciais. Há casos em que a composição de forças políticas no poder e o próprio aparelho estatal se modificam bastante (IANNI, 1989, p. 14).

No Brasil, em 1930, Getúlio Vargas assumiu o poder político estatal e introduziu políticas de governo voltadas à industrialização do país. Esse fato, denominado “Revolução de 1930”, não expressa o caráter revolucionário do ato político em si. Para Antunes (2011), tal acontecimento constituiu um movimento desvinculado da participação do povo. Assim como acontecera em períodos anteriores, a maioria da população brasileira foi excluída de decisões políticas, a começar pela independência política de Portugal, em 1822, e pela instituição do regime republicano, em 1889. Por isso, reitera-se a relevância dos argumentos de Antunes (2011) sobre o fim da República oligárquica via golpe.

O longo período do governo Getúlio Vargas (conhecido por getulismo ou varguismo) teve momentos bastante distintos. A ‘revolução de 1930’ deu ensejo a um movimento político-militar que foi mais que um *golpe* e menos que uma *revolução*, sendo responsável pelo desenvolvimento de um projeto industrial ancorado em um Estado forte e em uma política de feição nacionalista. No que concerne à esfera política, particularmente após o golpe do Estado Novo em 1937, o getulismo assumiu claro aspecto ditatorial, tendência que, de forma embrionária, já se apresentava desde 1930 (ANTUNES, 2011, p. 25, grifo do autor).

A concordância com o argumento do autor fundamenta-se no sentido atribuído à revolução, alicerçado na perspectiva de Marx e Engels (2014, p. 76) de “movimento revolucionário”, isto é, de “[...] transformação das condições materiais de existência, das relações econômicas”. O termo “revolução” tem sua gênese na categoria luta de



classes (MATTOS, 2019), tendo emergido da análise dos movimentos organizados pelos camponeses, burgueses e proletários na Europa, entre os séculos XVI e XVIII (LÖWY; DUMÉNIL; RENAULT, 2015). Desse modo, o contraponto de Antunes (2011) à perspectiva revolucionária atribuída ao acontecimento político em 1930, pela articulação de segmentos militares e civis a favor de Getúlio Vargas no núcleo do poder político capitalista, enseja o sentido de golpe.

Ao tratar da questão dos golpes no Brasil, Oliveira (2014) abordou a repressão do governo de Getúlio Vargas ao Partido Comunista, o qual foi impedido de se manifestar. Desde o início desse governo até o período aproximado de seu término, “Se fizermos a conta, de 1930 até 1932, 1934, 1935, 1937, 1945 e 1947, o Partido Comunista foi colocado na ilegalidade através de um golpe legal, porque, no Brasil, o Parlamento também dá golpes” (OLIVEIRA, 2014, p. 74). As disputas políticas entre aliados também evidenciaram a tese de Mascaro (2013) acerca da característica do Estado em conformar a luta de classes. “Tanto a luta de classes está nas entranhas das formas econômicas do capitalismo quanto da forma política que lhe é própria” (MASCARO, 2013, p. 61). Como exemplo disso, cita-se o fato de que, no período do governo de Getúlio Vargas, apoiadores tornaram-se adversários políticos, posto que “[...] os mesmos militares que foram os fiadores do golpe do Estado Novo em 1937 depuseram Vargas em 1945” (MATTOS, 2009, p. 78).

Findos os 15 anos do governo de Getúlio Vargas (MATTOS, 2009), logo após o seu suicídio, em 1954, (OLIVIERA, 2014), ocorreram dois atos que configuraram tentativas de golpe, “[...] um da marinha e outro da aeronáutica contra Juscelino, que havia sido eleito” (OLIVEIRA, 2014, p. 74). Dessa fase em diante, no âmbito da política externa, o capital industrial ampliou seus espaços em áreas continentais, onde forjou intenso processo de industrialização e urbanização, “[...] sob precárias condições de trabalho”, e efetivou a “multinacionalização” (FONTES, 2010, p. 167).

Em suma, os movimentos políticos no Brasil na disputa pelo poder político no Estado aconteceram em meio a conflitos de interesses, sendo realizados de diversas maneiras, como “[...] revoluções palacianas, golpes de Estado, quarteladas, fugas, assassinatos ou outras modalidades de atuação política” (IANNI, 1989, p. 49). Os golpes de Estado não foram exceções no Brasil, muito pelo contrário, pois, de “[...] 1930 até o término da ditadura militar em 1984, temos uma média de uma tentativa de golpe para cada três anos” (OLIVEIRA, 2014, p. 74). Inserido no contexto imperialista, o início desse processo teve seu marco em 1929, na crise do capitalismo,

que “[...] evidenciou para os dirigentes mais lúcidos da burguesia dos países imperialistas a necessidade de formas de intervenção do Estado na economia capitalista” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 205).

Os golpes de Estado no Brasil e em outros países latino-americanos salientaram um aspecto característico do núcleo do poder político na sociedade capitalista: o Estado é tangenciado pela luta de classes. Portanto, “O Estado capitalista é sempre um Estado de classes” (OSÓRIO, 2014, p. 21). Essa contradição das relações sociais materiais capitalistas possibilita a elaboração de argumentos sobre a perspectiva de continuidade do discurso da lógica do capital nas políticas de governos. Assim, o próximo capítulo indica esse entendimento na discussão acerca das políticas de governo do Estado do Rio Grande do Sul, no período de 1995 a 2002.

## **7 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE GOVERNO DE 1995 A 2014: CONTRAPONTO DOS DISCURSOS À MATERIALIDADE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EVIDÊNCIAS DE CONTINUIDADE DE CONSENSO AO CAPITAL**

Em 1995, o governo do Estado do Rio Grande do Sul introduziu políticas voltadas à “modernização do serviço público” (AMARAL, 2011). Esse processo ocorreu sob a influência da reforma do Estado, conforme o Plano Diretor do Aparelho do Estado elaborado pelo ex-ministro Luiz Carlos Bresser Pereira, do Ministério da Administração Pública Federal e Reforma do Estado (AMARAL, 2011)<sup>90</sup>. Na totalidade do contexto brasileiro, a reforma do Estado e as demais reformas introduzidas em diferentes esferas do aparato estatal (OSÓRIO, 2014) resultaram do movimento da crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011), diferentemente indicado pelo posicionamento do ex-presidente FHC, que, na apresentação do PDRAE (BRASIL, 1995), justificou a necessidade da reforma do aparato estatal a partir do ponto de vista da crise do Estado. Em grande medida, as determinações do capital sobre o Estado do capitalismo dependente (OSÓRIO, 2014) foram desconsideradas, fato que é compreensível pelas questões ideológicas que constituem os discursos dos governos nesse núcleo do poder político capitalista. Para FHC, “A crise brasileira da última década foi também uma crise do Estado” (BRASIL, 1995, p. 9). Devidamente traçados os rumos da reforma do Estado, o governo introduziu políticas de governo alicerçadas nos pressupostos da “administração pública gerencialista”.

Com base nesses delineamentos iniciais, segue-se à contextualização da reforma do Estado em âmbito federal. Dessa reforma decorreram as reformas no aparato estatal (OSÓRIO, 2014) de entes da federação, com destaque nesta tese a o Estado do Rio Grande do Sul.

### **7.1 A RECONFIGURAÇÃO DO ESTADO BRASILEIRO E OS DIRECIONAMENTOS DAS POLÍTICAS DO GOVERNO FEDERAL (1995 A 2002)**

A condição do Estado do capitalismo dependente, historicamente forjada pela expansão do sistema mundial capitalista, incidiu sobre as redefinições das políticas

---

<sup>90</sup> Órgão do aparato estatal (OSÓRIO, 2014) criado no governo de FHC, em 1995 (AMARAL, 2011).

de governos no Brasil, sobretudo no período de 1995 a 2002. Shiroma e Santos (2014) analisaram as reformas implantadas na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos, países capitalistas centrais, a partir da década de 1990 e a expansão dos preceitos da Terceira Via<sup>91</sup>. Cabe lembrar que os estudos de Peroni (2013) também enfatizaram as influências da Terceira Via na reforma do Estado introduzida no governo de FHC, além dos preceitos neoliberais.

Sob o ponto de vista de Shiroma e Santos (2014), destaca-se a correlação entre as reformas implantadas em países capitalistas periféricos (OSÓRIO, 2014) e os impactos à classe trabalhadora.

Nas últimas duas décadas do século XX, reformas de cariz neoliberal instituídas nos países submetidos aos ajustes econômicos foram caracterizadas por medidas de austeridade que subtraíram dos trabalhadores vários direitos sociais duramente conquistados ao longo da história (SHIROMA; SANTOS, 2014, p. 21).

Em fase anterior à elaboração do Projeto de Reforma do Estado (PERONI, 2013), o ex-ministro do MARE, Bresser Pereira, propôs ao então presidente da República – FHC – a alteração de relações de trabalho no âmbito do funcionalismo público. Em entrevista<sup>92</sup> concedida ao professor Amon Barros, da Fundação Getúlio Vargas (FGV), o ex-tesoureiro da campanha de FHC à presidência e, posteriormente, ministro do governo, abordou o processo de elaboração e promulgação do documento-base da reforma do Estado: “Eu também possuía uma emenda que poderia levar adiante, flexibilizando a estabilidade dos funcionários, dos servidores públicos, e o Fernando Henrique, muito claramente, disse: ‘vamos ver isso’” (BARROS, 2017, p. 237).

A cartada final de sua proposta ocorreu após a definição da escolha entre dois ministérios sugeridos pelo ex-presidente FHC. Mesmo contrariado, Bresser Pereira considerou significativo seu trabalho nesse governo, conforme manifestou nessa entrevista. Além de expor seu apreço ao governo federal pela oportunidade de materializar a reforma do Estado, o ex-ministro considerou tal reforma extremamente significativa, como se observa no seguinte excerto da entrevista:

---

<sup>91</sup> Trata-se de “estratégia” do capital na tentativa de minimizar a queda da taxa de lucros. Também fazem parte desse meio “[...] o neoliberalismo, a globalização, a reestruturação produtiva. [...] São essas estratégias que redefinem o papel do Estado e as fronteiras entre o público e o privado, tanto na alteração da propriedade como em relação ao que permanece na propriedade estatal, mas passa a ter a lógica de mercado, reorganizando os processos educacionais” (PERONI, 2013, p. 11).

<sup>92</sup> Realizada em 23 de março de 2016.

Infelizmente, não foi, porque o Ministério das Relações Exteriores é, sem dúvida, mais importante que o Ministério da Administração Pública Federal. [...] Mas eu não teria tido oportunidade de fazer *essa maravilhosa reforma* em que eu me vi envolvido. Então, isso foi muito bom. De fato, *essa reforma não estava na agenda da campanha do Fernando Henrique, que não tinha nada a respeito disso* (BARROS, 2017, p. 237, grifo nosso).

Entretanto, estudos comprovaram e salientaram as contraposições aos argumentos do ex-ministro acerca da “maravilhosa reforma” administrativa no aparato de Estado. Primeiramente, pode-se elencar as “estratégias” definidas por Bresser Pereira, orientadas à “privatização”, à “publicização” e à “terceirização” (PERONI, 2013). “A terceirização, conforme Bresser Pereira, é o processo de transferência para o setor privado dos serviços auxiliares ou de apoio. A privatização é entendida como a transferência de empresas estatais para propriedade privada” (PERONI, 2013, p. 20-21). Já a “publicização”, foi definida pelo ex-ministro como a transferência para o setor público não estatal dos serviços sociais e científicos prestados pelo Estado (PERONI, 2013). Portanto, tais “estratégias” foram estabelecidas em consonância à lógica do capital, mantendo a estrutura intocável; por isso, as reformas são meramente “soluções formais”, como Mészáros (2008) definiu as reformas educacionais.

O PDRAE orientou-se pelas demandas do mercado em conformidade com as diretrizes estabelecidas pelos organismos internacionais (AMARAL, 2011). Na esfera educacional, a reforma instituiu outras maneiras de gestão e de controle dos serviços públicos mediante a introdução de políticas educacionais centradas em processos descentralizados do aparato estatal (OSÓRIO, 2014) e de políticas de regulação dos sistemas escolares. No enfoque apresentado por Amaral (2011), enfatiza-se sua análise sobre as peculiaridades da gestão educacional, assim descrita:

*A gestão educacional passa a ter características de focalização e redistribuição no financiamento; de descentralização com a transferência das responsabilidades a esferas menores para a execução das políticas; de inserção de parcerias com a colaboração da sociedade civil na gestão e na captação de recursos para o sustento da instituição escolar, uma avaliação do sistema e do ensino pautada pela regulação do sistema educacional* (AMARAL, 2011, p. 137, grifo nosso).

A redefinição das políticas educacionais, segundo essa lógica predominantemente marcada pela responsabilização da sociedade civil, tornou-se referência em políticas de governo estabelecidas no Rio Grande do Sul, a partir da introdução de programas fundamentados em políticas de produtividade, qualidade e eficiência nos serviços públicos. Em grande medida, esses programas foram

estabelecidos a partir de critérios financeiros, ou seja, a partir da perspectiva de redução dos investimentos em políticas sociais.

Nesse sentido, salientam-se os impactos das reformas em geral, principalmente do aparato estatal vigente desde a década de 1990, complexificadas recentemente a partir do “golpe parlamentar-jurídico-midiático” (TAFFAREL; BELTRÃO, 2019). Para tanto, faz-se referência à análise de Antunes (2020), que retomou os preceitos neoliberais, basilares das reformas introduzidas na década final do século XX.

Desde quando começou a ser efetivamente introduzida no Brasil, a partir da *década de 1990, a pragmática neoliberal* teve claras consequências: aumento da concentração de riqueza, expansão dos lucros e ganhos do capital, incrementados com a *privatização de empresas públicas, além do avanço da desregulamentação dos direitos do trabalho*. Foi assim com Collor e FHC (ANTUNES, 2020, p. 289, grifo nosso).

Os anos de 1999 a 2002 foram marcados pela instabilidade econômica, situação diante da qual o governo FHC “[...] adotou uma estratégia que interligava maior controle das contas públicas, aumento acentuado da carga tributária, manutenção de uma elevada taxa de juros [...]” (PEDROSO, 2015, p. 178). Além dessas medidas de ajustes internos, o governo recorreu a empréstimos financeiros de “[...] instituições multilaterais de desenvolvimento – FMI, BIRD e BID” (PEDROSO, 2015, p. 178), que, ao fim e ao cabo, acresceram a dívida pública e complexificaram as desigualdades do país, conforme sustentou Schwarcz (2019) na obra “Sobre o autoritarismo brasileiro”. Essas medidas impactaram as decisões sobre as políticas de governo, fazendo com que as políticas públicas fossem modificadas.

A reforma do Estado alterou a administração pública estatal, de modo que a “administração pública burocrática gerencial” substituiu a “administração pública burocrática” (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 761). Além dos fatores condicionantes do Estado do capitalismo dependente (OSÓRIO, 2014), políticas internas afetaram significativamente a situação financeira dos entes da federação, com destaque à renegociação da dívida dos estados (PIANCASTELLI; BOUERI, 2008). Portanto, esses aspectos se constituem centrais à caracterização desse “novo” período, em que, a partir do governo de FHC, foram redefinidas as funções do Estado com base nos parâmetros do setor privado. Os critérios de “eficiência” e “produtividade” do contexto empresarial foram introduzidos no marco regulatório da reforma do Estado. Tendo isso em vista, prossegue-se na caracterização do processo

de reconfiguração do Estado, no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, inicialmente ao longo dos anos de 1995 a 2002.

## 7.2 AS POLÍTICAS DE GOVERNOS ESTADUAIS DO RIO GRANDE DO SUL ENTRE 1995 E 2002: LIMITES E PERSPECTIVAS

No pleito eleitoral ao Poder Executivo estadual do Rio Grande do Sul, em 1994, venceu o candidato do PMDB, Antônio Britto, cujo governo introduziu políticas fundamentadas nos preceitos do PDRAE (AMARAL, 2011). No decurso do governo de Britto, as privatizações configuraram tônica das políticas, principalmente em setores estratégicos, tais como comunicações e energia elétrica (CAMINI, 2005). Esse aspecto foi abordado no estudo de Camini (2005), em sua dissertação “O processo de construção da política educacional no Rio Grande do Sul de 1999 a 2002: relações, limites, contradições e avanços”. Segundo essa análise, a contrapartida do governo foi a concessão de incentivos fiscais, a exemplo da General Motors (GM), empresa multinacional que recebeu “[...] 253 milhões, com longo período de carência, isenção de impostos e sem cobrança de juros [...]” (CAMINI, 2005, p. 87). Além disso, esse governo propiciou outras vantagens a tal empresa mediante alocação de recursos públicos e prorrogou o prazo do empreendimento. Trata-se de acordo firmado pelo governo para

[...] garantir obras de infraestrutura para instalação da fábrica em Gravataí/RS – 200 milhões. [...] Compromisso que se estendeu além do período Governo Britto, obrigando o Governo Olívio a concluir obras de infraestrutura da GM com recursos do orçamento do estado (CAMINI, 2005, p. 87).

A partir desse exemplo, observam-se aspectos contraditórios das políticas de governos, historicamente produzidos pelas demandas do capital externo em nome do desenvolvimento do país e da crise do Estado. Ademais, concorda-se com a afirmação de Piancastelli e Boueri (2008) acerca do comprometimento financeiro de um governo para outro, via aporte de crédito interno e externo. Sobre esse tema, destaca-se o ponto de vista dos autores: “Para que se habilitem a realizar novas operações de crédito, os estados devem controlar suas despesas correntes para abrir espaço para geração de capacidade de pagamento futura” (PIANCASTELLI; BOUERI, 2008, p. 14). Nos encaminhamentos de solicitação de crédito, em grande medida, os

governos negligenciam o zelo nas contas públicas, conforme frisaram Piancastelli e Boueri (2008, p. 14):

A tradição mostra, no entanto, que governadores tendem a pressionar o governo federal no sentido de flexibilizar as regras do Programa de Ajuste para que eles possam elevar os investimentos. Os governantes, na sua maioria, são exímios investidores, quando os encargos ficarem para ser pagos pelos sucessores e pelas gerações futuras.

No tocante à contradição da medida do ex-governador Antônio Britto, pode-se confirmar tal aspecto também em seu discurso de posse. Amaral (2010, p. 87) afirmou que o pronunciamento do ex-governador apontou a crise do aparato estatal do Rio Grande do Sul gerada pela gestão, por isso “A alternativa trazida pelo governador é a reforma do Estado, alinhando-se ao governo federal da época”. Diante do argumento do ex-governador e da decisão em conceder benefícios à empresa estrangeira desse porte, via recurso financeiro público, de antemão, percebe-se a similitude entre o direcionamento das políticas do governo estadual e do governo federal. Além do mais, o ex-governador contraiu empréstimo financeiro junto à Caixa Econômica Federal, para o Programa de Demissão Voluntária (PDV) (MELLO, 2010) e ao Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) (CAMINI, 2005).

Ao analisar a implementação de políticas de reformas estruturais em âmbito federal no decorrer da década de 1990, Vieira (2004) evidenciou a predominância de diretrizes de dois organismos financeiros internacionais: FMI e BM. Desse modo, têm-se elementos que possibilitam a apreensão dos sentidos das políticas de governo no contexto do Estado do capitalismo dependente (OSÓRIO, 2014) e a correlação das políticas de governo em âmbito estadual. E, sob essa perspectiva, Vieira (2004) investigou as políticas educacionais da Bahia e do Rio Grande do Sul, as quais foram introduzidas a partir de diretrizes externas e de preceitos da GQT:

Os discursos, as análises e as propostas implementadas pelo governo do estado da Bahia e do Rio Grande do Sul durante a gestão de Antônio Britto (1995-1998), obedecem e incrementam as orientações que os organismos internacionais e os defensores da sociedade de mercado dirigem à educação (VIEIRA, 2004, p. 67).

Precisamente no caso do Rio Grande do Sul, o governo de Britto criou, em 1995, o Programa de Qualidade na Administração Pública<sup>93</sup> (AMARAL, 2011), que se

---

<sup>93</sup> Em 1992, o governo de Alceu Collares (1991–1994) instituiu o Programa Gaúcho de Qualidade e Produtividade (PGQP), que “[...] é uma organização autossustentável e não Governamental, que atua através de um sistema de Rede de Comitês, utilizando o trabalho voluntário [...]. A meta inicial do



materializou na reforma do Estado e significou o alinhamento à política de reforma federal. Esse Programa expressou a “[...] concepção ideológica partidária deste governo – agilidade e melhoria nos serviços com a redução de custos. Segundo seu plano de governo, a estratégia seria a ‘modernização’ do serviço público” (AMARAL, 2011, p. 86). A reforma do aparato estatal, a partir desse Programa, instituiu formas de controle sobre a gestão do pedagógico (FERREIRA, 2017) das instituições de ensino estadual. Portanto, “[...] os mecanismos de controle da qualidade das escolas obedecem às *exigências do mercado*, e combinam a *centralização pedagógica com a descentralização das formas de financiamento e de gestão escolar*” (VIEIRA, 2004, p. 75, grifo nosso).

Alicerçada nas perspectivas mercadológicas, a gestão educacional do governo de Britto instituiu o Padrão Referencial de Currículo (PRC), elaborado em 1998 (VIEIRA, 2004). Com isso, de maneira geral, a gestão do pedagógico (FERREIRA, 2017) das escolas públicas estaduais restringiu-se, basicamente, à materialidade do PRC, ou seja, limitou-se

[...] às preocupações operacionais, afastado das funções de concepção da educação. Ademais, tal como um trabalhador fabril ou bancário, o professor, à luz desses documentos, busca um aumento de produtividade definida por medidas, indicadores e padrões relativos ao produto educacional, traduzido pela quantidade de alunos aprovados em suas aulas ou nos testes aplicados em nível estadual e federal (VIEIRA, 2004, p. 79).

A condição análoga entre o trabalho pedagógico dos professores e o trabalho operacional-técnico no âmbito da produção fabril esclarece acerca da concepção de educação escolar definida na época da reestruturação produtiva. Por isso, entende-se necessário correlacionar a educação nos espaços e tempos da escola ao mundo produtivo, segundo as determinações do capital. E, como pode-se concluir, o documento PRC orientou nessa direção, assim como outros que foram encaminhados pelo sistema estadual de ensino da rede pública do Rio Grande do Sul em governos posteriores. Em parte, após o governo de Britto, esse sistema de ensino introduziu mudanças no processo de gestão do pedagógico. Entre as alterações, salienta-se a Lei n.º 10.576/1995, referente à Gestão Democrática do Ensino Público (VIEIRA, 2004). Em 1999, o resultado favorável a Olívio Dutra nas eleições para o Poder Executivo estadual significou a “contracorrente” do movimento neoliberal:

---

Programa era de que no ano 2000 ‘metade das pessoas em atividade no Estado estivessem usando as ferramentas e os conceitos da Qualidade Total’ (AMARAL, 2011, p. 77).

Percebemos uma mudança no foco das preocupações governamentais na época de Olívio Dutra. Neste período, temos a ruptura com o modelo governamental anterior de Antônio Britto, entendido como neoliberal, já que promoveu o esvaziamento das instituições públicas e adotou mecanismos de privatização (AMARAL, 2011, p. 90).

De fato, concorda-se com essa distinção entre os governos de Britto e Dutra, sobretudo tendo em vista a política de governo denominada “Orçamento Participativo”<sup>94</sup> (CAMINI, 2005; FARIA, 2006). Sob o viés da democracia<sup>95</sup> (CAMINI, 2005), o projeto de governo apresentado no período da campanha eleitoral pela Frente Popular continha o Orçamento Participativo, introduzido anteriormente na cidade de Porto Alegre (capital do Estado) na época em que Olívio Dutra esteve à frente do Poder Executivo Municipal (1989–1993) (AMARAL, 2011). Faziam parte da Frente Popular partidos vinculados a movimentos sociais e implicados com a causa da educação pública e da valorização do Magistério (CAMINI, 2005). Em grande medida, a Frente Popular redefiniu as políticas de governo às demandas do Estado do Rio Grande do Sul, cujo processo ocorreu pelo Orçamento Participativo articulado aos Planos de Desenvolvimento Regional dos COREDES<sup>96</sup> (AMARAL, 2011; FARIA, 2006). Nesse sentido, frisa-se que o processo de materialização do programa de governo em política governamental aconteceu via substituição da centralização administrativa pela política de cunho democrático baseada no Orçamento Participativo (FARIA, 2006).

---

<sup>94</sup> “O Orçamento Participativo estadual (OP – RS) foi implantado em 1999, primeiro ano do governo da Frente Popular” (FARIA, 2006, p. 380).

<sup>95</sup> Camini (2005) abordou os elementos centrais da democracia, desde a gênese histórica do termo, a partir da Grécia Antiga, e a abrangência do conceito. De acordo com seu estudo, a democracia “[...] é uma definição simples, que tem o mérito de agregar os princípios e convicções sobre a democracia política, que inclui a democracia participativa, as formas de participação indireta e direta da cidadania, a liberdade – as liberdades públicas – as liberdades individuais, mas, também a democracia social: os direitos econômicos, sociais e culturais sem os quais não se pode falar em democracia” (CAMINI, 2005, p. 35).

<sup>96</sup> Tais Planos foram instituídos pelo governo de Collares (FARIA, 2006), bem como os “Conselhos de Desenvolvimento Regionais, criados pela Lei 10.283/1994 de iniciativa das lideranças regionais”, cuja “[...] é auxiliar o governo no planejamento das diversas regiões que compõem o estado. Sua composição envolve deputados estaduais e federais com domicílio eleitoral na área de abrangência do conselho, prefeitos e presidentes das câmaras de vereadores, Representantes das instituições de ensino superior que atuam na região e representantes das associações, sindicatos e conselhos setoriais criados por lei (COREDES-RS, 1999)” (FARIA, 2006, p. 386). Amaral (2011) apresentou a criação dos COREDES com base no estudo de Pedro Bandeira, intitulado “Participação, articulação de atores regionais de desenvolvimento regional” (1999). E, sobre esse assunto, entende-se necessário ressaltar o processo anterior de formação dos COREDES: “A implantação dos conselhos regionais de Desenvolvimento coincidiu com a intensificação do debate em torno das desigualdades regionais no Rio Grande do Sul, a partir de meados da década de 80. No contexto dessa intensificação, chegou a surgir um discurso regionalista radicalizado na região sul do estado, com uma proposta separatista que visava criar uma nova unidade da Federação, o estado do Piratini, que ocuparia cerca de metade do território rio-grandense” (BANDEIRA, 1999, p. 34).



O caráter alternativo deste projeto de governo residia, portanto, não só no conteúdo do plano de desenvolvimento proposto, posto que *visava recuperar o papel do estado e sua intervenção em áreas importantes como aquelas concernentes à oferta de serviços públicos e às políticas redistributivas*, mas também na forma como ele foi implantado. Nele, as *disposições societárias* organizadas pelos fóruns do OP eram consideradas *essenciais para guiar as ações dos órgãos governamentais que iriam implantá-la* (FARIA, 2006, p. 385, grifo nosso).

Alicerçado em princípios democráticos, o governo de Dutra implementou a Constituinte Escolar (CAMINI, 2005; MOUSQUER, 2003), que “[...] passou a ser a base de todos os projetos desenvolvidos pela Secretaria da Educação” (MOUSQUER, 2003, p. 179). Com isso, além da promulgação da nova Lei da Gestão Democrática (Lei n.º 11.695/2001), abordada a seguir, o governo da Frente Popular instituiu a Constituinte Escolar na rede pública estadual do Rio Grande do Sul.

No Quadro 1, a seguir, destacam-se as principais políticas dos governos de Antônio Britto (1995–1998) e de Olívio Dutra (1999–2002), sendo comparadas suas similitudes e diferenças. A partir da centralidade da política do governo no núcleo político, o Estado, identifica-se a principal política educacional implementada, com observação dos programas e projetos introduzidos e avaliação dos impactos às condições de trabalho dos professores da rede pública estadual. Portanto, o entendimento sobre os sentidos das políticas desses governos se centra nos resultados das condições de trabalho dos professores. Após, argumenta-se acerca de tais aspectos, com foco na esfera educacional.

Quadro 1 – Comparações entre as políticas de governo de 1995 a 2002 a partir da reconfiguração do Estado: convergências e dissensos

(continua)

Abordagens centrais	1995–1998	1999–2002
<b>Governador</b> <b>Partido</b> <b>Coligação</b>	Antônio Britto PMDB PPR (atual PP), PSDB, PL	Olívio Dutra PT Frente Popular (PT, PC do B, PCB, PSB e PDT)
<b>Eixo da política de governo</b>	<b>Programa de Qualidade na Administração Pública (PQAP)</b>  <b>Reforma do Estado (Lei Estadual n.º 10. 607/1995, alterada pela Lei Estadual n.º 10.893/1997)</b> <b>= eficiência e produtividade</b>	<b>Orçamento Participativo</b>  <b>Participação popular sobre os recursos públicos</b> <b>Controle da gestão pública sobre o Estado</b> <b>= critério de eficiência</b>
<b>Principais programas e projetos implementados</b>	Programa de Demissão Voluntária (PDV) Privatização de estatais Consulta Popular (CP) (Lei n.º 11.179/1998)	Orçamento Participativo Estadual (OPE); Seminários de Desenvolvimento Regional
<b>Meios de articulação à implementação das políticas de governo</b>	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); Empréstimos da Caixa Econômica Federal	Conselhos Regionais de Desenvolvimento – COREDES (Lei n.º 10.283/1994 e Decreto n.º 35.764/1994); Organizações não Governamentais (ONGs) Ministério da Educação (MEC) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)
<b>Políticas educacionais, programas e projetos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Padrão Referencial de Currículo (PRC);</li> <li>- Gestão Democrática do Ensino Público (Lei n.º 10.576/1995);</li> <li>- Alteração do Plano de Carreira (Lei n.º 11.125/1998);</li> <li>- Programa Gestão pela Qualidade Total na Educação;</li> <li>- Programa de Capacitação de Diretores e Vice-Diretores de Escola;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Projeto da Constituinte Escolar – Construção da Escola Democrática e Popular;</li> <li>- Gestão Democrática do Ensino Público (Lei n.º 11.695/2001);</li> <li>- Retomada do Plano de Carreira (Lei Complementar n.º 11.390/1999);</li> <li>- Criação da Universidade Pública Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) (Lei n.º 11.646/2001);</li> <li>- Revitalização do Curso Normal;</li> </ul>

Quadro 1 – Comparações entre as políticas de governo de 1995 a 2002 a partir da reconfiguração do Estado: convergências e dissensos

(conclusão)

Abordagens centrais	1995–1998	1999–2002
<b>Políticas educacionais, programas e projetos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plano de Desenvolvimento e Valorização do Ensino Público Estadual, Cadastro de Contratações Temporárias, Programa de Avaliação da Produtividade Docente e Programa Adote uma Escola (Lei n.º 11.126/1998);</li> <li>- Programa de Avaliação Externa; Escola Itinerante para Acampados do MST (Parecer Normativo n.º 1.313/1996 e 220/1996 do CEED);</li> <li>- Programa Gerenciamento de Recursos Humanos;</li> <li>- Programa de Informática Educativa;</li> <li>- Programa de Feira de Ciências;</li> <li>- Cadernos Pedagógicos da Gestão Democrática do Ensino Público;</li> <li>- Programa de Capacitação Docente (Jornadas Pedagógicas nas escolas);</li> <li>- Programa Escola Aberta;</li> <li>- Concurso Público para o Magistério (em 1995); Programa de Crédito Educativo (PROCRED) (Decreto n.º 36.615/1996).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mudança na designação de Delegacia Regional de Educação para Coordenadoria Regional de Educação (Decreto Governamental n.º 40.350/2000);</li> <li>- Democratização do acesso: Escola para todos (universalização da educação: Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil e Ensino Superior – UERGS);</li> <li>- Movimento de Alfabetização (MOVA);</li> <li>- Criação da Rede Escolar Indígena (Parecer n.º 383/02);</li> <li>- Qualificação da Educação Profissional e Educação do Campo;</li> <li>- Política de Educação Especial;</li> <li>- Elaboração da “Proposta político-pedagógica” de referência para as escolas indígenas Kaingang e do Regimento coletivo das escolas Kaingang;</li> <li>- Projeto Ensino Médio Alternativo (EMA);</li> <li>- Concursos Públicos e nomeações de professores;</li> <li>- Criação do Plano de Carreira para funcionários de escolas (Lei n.º 11.672/2001);</li> <li>- Ampliação da hora-atividade (“preparação e avaliação do trabalho pedagógico”);</li> <li>- Atualização das promoções de professores (atrasadas desde 1993) e funcionários de escolas;</li> <li>- Suspensão da municipalização de escolas;</li> <li>- Planejamento financeiro trimestral das escolas, e eleição de diretores, retirada de prêmios de produtividade e da avaliação externa (Lei n.º 11.695/2001);</li> <li>- Cadernos Pedagógicos;</li> <li>- Reajuste salarial de 14,9% (pagamento parcelado).</li> </ul>
<b>Resultados no contexto escolar e impactos às condições de trabalho dos professores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escassos recursos financeiros das escolas; contratos emergenciais e temporários; achatamento salarial; sem concessão de licença-prêmio; desvalorização do trabalho dos professores; redução do quadro de professores pelo PDV; descumprimento no pagamento de duas parcelas previstas na lei estadual que fixou política salarial para os servidores públicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pautas salariais e previdenciárias do CPERS/SINDICATO não atendidas; limites na interlocução entre Secretaria de Educação e escolas pelo intermédio das Coordenadorias de Educação; pequena valorização financeira; retomada das promoções; contratações de professores(as); reajustes salariais inferiores à inflação.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora a partir de Amaral (2006, 2011), Camini (2005), Mello (2010), Mousquer (2003), Oliveira (2019) e Vieira (2004).

Com base nessas características das políticas dos governos, constatam-se diferentes políticas e projetos a partir de distintas concepções de Estado, sendo perceptível interlocução com o governo federal e também contrariedade. O eixo norteador das políticas dos governos do Rio Grande do Sul, de 1995 a 2002, evidenciou os sentidos do Estado na sociabilidade capitalista (MASCARO, 2013). No governo de Antônio Britto, a lógica do capital incidiu sobre as decisões, conforme o processo da reforma do Estado do governo federal. O alinhamento do governo de Britto com o governo de FHC apresenta-se evidente pelo direcionamento das políticas no aparato estatal (OSÓRIO, 2014), haja vista as medidas implementadas sob a justificativa de crise do Estado. Privatizações, redução de investimentos em políticas sociais e benefícios ao capital estrangeiro são exemplos que esclarecem a articulação entre as políticas do governo desse ente da federação e as políticas do governo federal na época da reforma do Estado, em 1995. Em suma, trata-se da “modernização” do Estado, que em suma resulta na redução do caráter público e na prevalência de parcerias, de maneira que a sociedade civil assumira o protagonismo (PERONI, 2013). Por isso, “A proposta então é reformar o Estado, mas como tem o diagnóstico de que o Estado é ineficiente, essa reforma deve ter o mercado como padrão de qualidade” (PERONI, 2013, p. 13).

Na contramão dessa política de reforma do Estado, o governo de Olívio Dutra, da Frente Popular, introduziu outra proposta no aparato estatal (OSÓRIO, 2014) de modo que a população participasse coletivamente das decisões. Sobre esse mote, frisa-se o Orçamento Participativo, que foi implementado com recursos financeiros do Estado e visava fortalecer as atribuições do Estado mediante políticas sociais, principalmente às populações de baixa renda (FARIA, 2006). Diferentemente do governo anterior, a partir de 1999, “O governo Dutra buscou, assim, implementar ações e políticas de desenvolvimento que expandissem a economia, o emprego, a distribuição de renda e que potencializassem, de forma universal, os diversos setores da economia gaúcha” (FARIA, 2006, p. 385).

### **7.2.1 As políticas educacionais de 1995 a 2002 e a “gestão do pedagógico” na escola pública estadual**

A partir dos parâmetros descritos anteriormente, confirmam-se significativas discrepâncias entre as políticas dos governos de Antônio Britto e Olívio Dutra, assim

como maior ou menor complexidade nas políticas educacionais. Com relação às características específicas das políticas desses governos, o foco recai inicialmente sobre o período do governo de Britto (1995–1998), partindo-se, para tanto, do Programa de Qualidade na Administração Pública (PQAP), justificado pela crise estatal com o intuito de estabelecer uma “[...] nova lógica de gestão [...]” para tornar as instituições públicas “[...] mais flexíveis, inovativas e empreendedoras” (AMARAL, 2011, p. 88). Como resultados do Programa, pode-se apontar que “A comunidade local passa a se responsabilizar tanto pelo sucesso, quanto pelo fracasso destas instituições públicas, fazendo com que o *Estado se desobrigue da responsabilidade pela execução das políticas sociais*” (AMARAL, 2011, p. 88, grifo nosso). Isso significa um Estado mínimo para as políticas sociais e máximo para o capital (PERONI, 2013). Cabe ainda frisar que o PQAP (AMARAL, 2011) visava à introdução e ao desenvolvimento de “ferramentas” e “conceitos” da “Qualidade Total” e, também, à Terceira Via<sup>97</sup> (AMARAL, 2011).

O modelo de GQT impregnou discursos, programas e legislações educacionais (VIEIRA, 2004). Exemplifica-se tal aspecto, em âmbito federal, com a reforma curricular implantada pelos “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCN) e, no Rio Grande do Sul, com o documento “Padrão Referencial de Currículo”, introduzido nas escolas da rede pública estadual, em 1998, no governo de Antônio Britto (VIEIRA, 2004). Nessa direção, frisa-se que o documento-base à gestão do pedagógico das escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul resultou do trabalho de professores de instituições de ensino dessa rede, de Delegacias de Ensino (hoje Coordenadorias Regionais de Educação – CREs) e de parte das Secretarias Municipais de Educação, bem como de “[...] alguns intelectuais que acudiram ao governo estadual para ‘elevar’ a qualidade do ensino gaúcho [...]” (VIEIRA, 2004, p. 78). A gestão do pedagógico subsumiu-se aos fundamentos do “Padrão Referencial de Currículo”, que primaram pelo processo operacional do “saber fazer” (VIEIRA, 2004). O trabalho pedagógico dos professores (FERREIRA, 2017) limitou-se à execução de propostas definidas por intelectuais, “*experts do governo*” (VIEIRA, 2004) e outros.

Com efeito, o Padrão Referencial de Currículo nada mais tentava fazer do que introduzir, à ‘moda gaúcha’, as mesmas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com claros efeitos sobre o trabalho docente e sobre

---

<sup>97</sup> Abordada no capítulo referente à reforma do Estado segundo o PDRAE, do MARE (PERONI, 2013).

a qualidade do ensino no estado, isto é, sobre a direção que a educação deveria adotar (VIEIRA, 2004, p. 79).

Imbricado a esse processo de controle sobre o trabalho pedagógico dos professores, da gestão escolar, enfim, da gestão do pedagógico, a Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul aprovou, em 20 de novembro de 1995, a Lei n.º 10.576/1995<sup>98</sup>, referente à “Gestão Democrática do Ensino Público” (VIEIRA, 2004). A introdução dessa Lei no contexto das escolas públicas ocorreu sob a coordenação da Secretaria da Educação a partir de documentos designados “Cadernos de Gestão Democrática do Ensino Público” (MOUSQUER, 2003)<sup>99</sup>. Sobre o trâmite da Lei n.º 10.576/1995, desde sua elaboração e promulgação até seu encaminhamento às escolas, constaram, conforme indicou Mousquer (2003), reveses, embates e contradições.

Inicialmente, cumpre assinalar que o compromisso firmado entre o governo e o CPERS/SINDICATO em prol da gestão democrática resultou de audiência com o ex-governador Antônio Britto, solicitada pela entidade à realização de eleição “direta” e “uninominal” aos cargos de direção das escolas (MOUSQUER, 2003). Essa pauta visava à ruptura do sistema anterior via “intervenção”, conforme conduzido pelo governo de Alceu Collares em virtude do entendimento de inconstitucionalidade da Lei n.º 9.233/1991, que normatizava a eleição para os cargos de direção das escolas (AMARAL, 2011).

O impedimento à eleição de diretores mediante jurisprudência possibilitou total autonomia ao governo pela escolha de diretores a partir de critérios pessoais, configurando estratégia que constitui uma das características da política brasileira, designada por Schwarcz (2019) de “patrimonialismo”<sup>100</sup>. E, findo o mandato do governo, novas expectativas mobilizaram os sujeitos à realização das eleições de

---

<sup>98</sup> A Lei n.º 10.576, de 14 de novembro de 1995 (atualizada pela Lei n.º 13.990, de 15 de maio de 2012), dispõe sobre a gestão democrática do Ensino Público e dá outras providências.

<sup>99</sup> No estudo intitulado “Paradoxos da democracia: um estudo sobre a normatividade e possibilidade no campo da gestão democrática do ensino público”, Mousquer (2003) abordou os documentos da Secretaria Estadual de Educação denominados “Cadernos de Gestão Democrática do Ensino Público”. Tais documentos continham “[...] uma diversidade de temas para reflexão, resultantes de respostas a questionários enviados para professores, pais, funcionários e conselho escolar” (MOUSQUER, 2003, p. 170).

<sup>100</sup> A escolha por esse termo se justifica pela maneira como governantes e apoiadores, ou seja, pessoas próximas, beneficiam-se de cargos sem que, não raras vezes, nem mesmo conhecem as especificidades das funções. Nas palavras de Schwarcz (2019, p. 86, grifo nosso), o “patrimonialismo” significa: “Essa é uma forma autoritária e personalista de lidar com o Estado, como se ele não passasse de uma generosa família, cujo guia é um grande pai, que detém o controle da lei, é bondoso com seus aliados, mas severo com seus oponentes, os quais são entendidos como inimigos”.



diretores das escolas estaduais. No entanto, a Lei n.º 10.576/1995 não expressou os anseios dos sujeitos envolvidos na elaboração da proposta de gestão democrática, pois o texto original<sup>101</sup> foi alterado pelo governo de Britto. Esse fato, descrito por Mousquer (2003), ocorreu da seguinte maneira:

Ao tramitar na Assembleia Legislativa o Projeto de Gestão Democrática, o governo acrescentou alguns pontos polêmicos à proposta elaborada pelo grupo de trabalho, que não foram discutidas ou que foram rejeitadas pelo grupo (MOUSQUER, 2003, p. 157).

O governo inseriu no projeto a municipalização do ensino, a avaliação externa imbricada ao prêmio de qualidade, entre outros itens, que foram criticados e rejeitados pelo CPERS/SINDICATO e por parte do Poder Legislativo estadual (MOUSQUER, 2003). Além disso, condicionou a eleição de diretores a cursos de formação,

[...] que serviriam de critério para a escolha dos dirigentes das escolas estaduais. A ideia de preparar dirigentes com noções de gestão empresarial partia do pressuposto de que uma administração “científica” seria importante garantia para elevar a qualidade do ensino (VIEIRA, 2004, p. 78).

Portanto, a avaliação externa, o “Padrão Referencial de Currículo”, a descentralização financeira da escola e os cursos de “formação” de diretores forjaram professores e diretores de escolas a processos alienantes, de negação à “professoralidade” (FERREIRA, 2017). “A professoralidade refere-se a assumir-se professor, vivendo a profissão, implicando-se subjetivamente com ela” (FERREIRA, 2017, p. 35). E, ante as determinações externas de controle e padronização do que os professores *deveriam ensinar* para alcançar resultados meramente quantitativos segundo os preceitos da GQT (VIEIRA, 2004), a constituição da “professoralidade” (FERREIRA, 2017) foi profundamente afetada.

Correlacionados à “professoralidade” (FERREIRA, 2017), ressaltam-se os limites da gestão democrática do governo de Britto, estabelecidos pela Lei n.º 10.576/1995, conforme exposto. Desse modo, constatam-se vários desafios vivenciados pelos professores e diretores de escolas públicas à gestão do pedagógico, de acordo com a concepção de educação que se defende e o compromisso pela escola pública que se assume.

---

<sup>101</sup> Esse documento foi elaborado a partir da formação de Grupo de Trabalho composto por membros do CPERS/Sindicato, da Associação de Círculo de Pais e Mestres (ACPM), da União Gaúcha de Estudantes (UGES) e do governo do Estado (MOUSQUER, 2003).

As críticas às contradições das políticas do governo de Britto abrangeram as privatizações e as benesses concedidas a “grandes grupos econômicos” (MOUSQUER, 2003), além das implicações do (PDV), que geraram o desmantelamento de serviços públicos, em especial da esfera educacional. Com base na análise de Mousquer (2003), acrescentam-se outras consequências das políticas desse governo às condições de trabalho dos professores da rede pública estadual do Rio Grande do Sul. “O desaparecimento do Estado desencadeou um violento processo de achatamento de salários e de desvalorização dos profissionais da educação” (MOUSQUER, 2003, p. 173).

Além de todas essas adversidades geradas pelas políticas do governo de Britto, cumpre elencar a Lei Estadual n.º 11.126/1998<sup>102</sup> (AMARAL, 2006; CAMINI, 2005; MELLO, 2010). Essa legislação revogou o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul (Lei n.º 6.672/1974).

A municipalização do ensino<sup>103</sup> e o Plano de Carreira estabelecido pelo governo geraram divergências entre o CPERS/SINDICATO e o governo. Contudo, a Lei n.º 11.126/1998 não se efetivou em virtude da opção do governo pela contratação temporária e emergencial de professores em detrimento de nomeação mediante concurso público (MELLO, 2010). Essa Lei vigoraria somente a partir do ingresso de novos professores na rede pública estadual via concurso público, de modo que, para os demais vinculados ao Estado, a Lei n.º 6.672/1974 permaneceu em vigor (MELLO, 2010). Posteriormente, o governo de Olívio Dutra (1999–2002) revogou a Lei n.º 11.126/1998 por meio de aditivo legal, a Lei Complementar n.º 11.390/1998. Desse modo, a Lei n.º 6.672/1974 novamente retomou o espaço das políticas educacionais em nível estadual.

---

<sup>102</sup> Essa Lei “Implanta Plano de Desenvolvimento e Valorização do Ensino Público Estadual, dispõe sobre mecanismos de parceria e colaboração, institui Programa de Avaliação da Produtividade Docente, dispõe sobre vencimento e dá outras providências” (RIO GRANDE DO SUL, 1998).

<sup>103</sup> Essa pauta esteve presente no governo de Pedro Simon (1987–1991) (AMARAL, 2011). O plano de governo orientou-se à “modernização do setor público”, fundamentada nos princípios da “transparência” e “eficiência”. Em suma, a partir do governo de Simon, “[...] o foco das preocupações governamentais, surge a crença por parte do governo, da necessidade de *modernização do aparato administrativo público por meio da diminuição de custos*, obtendo diferentes entendimentos de *descentralização e participação*” (AMARAL, 2011, p. 76, grifo nosso). Além disso, nas “Diretrizes da Ação” desse governo, a “descentralização” significou “[...] a *transferência de tarefas e recursos para as prefeituras, iniciando um processo de municipalização*. E a participação, um simples mecanismo que envolve os setores da sociedade interessados na solução de problemas, criando conselhos regionais e locais para a discussão destes” (AMARAL, 2011, p. 76, grifo nosso).

O governo de Olívio Dutra avançou em certos aspectos no processo de decisões das políticas de governo. Por um breve período, o governo eleito em 1998 implantou políticas das quais a sociedade pode participar para além da representatividade restrita ao voto em período eleitoral. Assim, no decurso de pouco mais de uma década, as políticas de governo do Estado do Rio Grande do Sul oscilaram, ora alinhadas, ora desarticuladas ao governo federal.

Esse governo implantou políticas educacionais tangenciadas pelas concepções democráticas do Orçamento Participativo (CAMINI, 2005). Uma das medidas introduzidas diz respeito à alteração do artigo 67 da Lei n.º 10. 576/1995, promulgada pela Lei n.º 11.695/2001, que instaurou a “autonomia financeira da escola”, viabilizando ações voltadas às demandas físicas e estruturais das escolas (CAMINI, 2005). Desse modo, essa Lei definiu “[...] o repasse de recursos financeiros diretamente às escolas da rede pública estadual, para que possam cobrir despesas de manutenção, aquisição de mobiliários e equipamentos, bem como para a realização de obras de pequeno porte” (CAMINI, 2005, p. 102).

Menciona-se, ainda, a Constituinte Escolar (MOUSQUER, 2003), que viabilizou a participação de segmentos das instituições de ensino da rede pública estadual e do CPERS/SINDICATO. “A Constituinte Escolar passou a ser a base de todos os projetos desenvolvidos pela Secretaria da Educação” (MOUSQUER, 2003, p. 179)<sup>104</sup>. Assim, em consonância à concepção democrática, segundo o eixo das políticas do governo de Olívio Dutra, a Secretaria Estadual priorizou o “[...] Projeto da Constituinte Escolar – Construção da Escola Democrática e Popular” (MOUSQUER, 2003, p. 178). Todavia, ainda na fase preparatória da Constituinte Escolar, nas primeiras reuniões, impasses entre CPERS/SINDICATO e a Secretaria da Educação interromperam o processo de participação de professores (AMARAL, 2006). Essa deliberação foi

---

<sup>104</sup> O processo de elaboração e desenvolvimento da Constituinte Escolar contou com quatro momentos (MOUSQUER, 2003). O primeiro foi de elaboração e lançamento oficial da proposta. Já no segundo, de debate com a comunidade escolar sobre o cotidiano da escola, os desafios e as dificuldades, “Foram escolhidos ‘25 temas’ que se articularam em ‘4 temáticas’ para serem aprofundadas” (MOUSQUER, 2003). O terceiro momento, por sua vez, consistiu na devolução das sistematizações elaboradas pelas escolas, a partir do que cada Coordenadoria de Educação elaborou o documento-base e, posteriormente, a Secretaria de Educação do Estado produziu a sistematização em nível estadual. “Este texto tentou reunir o ‘conjunto das elaborações e proposições da comunidade escolar em todo o Estado’, e foi discutido nas Pré-Conferências municipais, microrregionais e regionais” (MOUSQUER, 2003, p. 179). Por fim, o quarto momento “[...] caracterizou-se pela ‘Definição e Diretrizes’ desenvolvido na ‘Conferência Estadual de Educação’, ocorrida em Porto Alegre, de 24 a 26 de agosto” (MOUSQUER, 2003, p. 179). Participaram desse evento representantes das comunidades escolares, de movimentos populares e sindicais, de instituições de ensino, de órgãos públicos, de organizações não governamentais, de fóruns setoriais, autoridades, entre outros (MOUSQUER, 2003).

tomada em Assembleia Geral dos professores, via CPERS/SINDICATO, em maio de 1999, sobretudo em função das reivindicações salariais: reajuste e definição de política salarial. Desde então até o final do mandato do governo de Dutra, professores e representantes do CPERS/SINDICATO não mais participaram do processo da Constituinte Escolar (AMARAL, 2006).

A Constituinte Escolar desencadeou a reelaboração de documentos centrais à gestão do pedagógico, como projeto pedagógico individual, o projeto pedagógico institucional (FERREIRA, 2017), o Regimento Escolar e os Planos de Estudo (MOUSQUER, 2003). Em grande medida, considera-se a Constituinte Escolar um projeto de educação interessante e profícuo, pois significou avanços à escola pública pelo processo de articulação entre a gestão educacional e a gestão do pedagógico. Aos professores foi viabilizada a oportunidade de produção do trabalho pedagógico sob a perspectiva da democracia, o que é imprescindível às condições de trabalho desses sujeitos. Porém, conforme Mello (2010, p. 211), havia uma limitação: a “Crença que a Constituinte resolveria todos os problemas, herança do patrimonialismo”.

A questão salarial, a autonomia pedagógica e a infraestrutura física e material das instituições de ensino abrangem a concepção sobre as condições de trabalho dos professores da rede pública estadual do Rio Grande do Sul. Contudo, nesse quesito, lacunas permaneceram, principalmente na política salarial (MELLO, 2010).

A reeleição à presidência da República de FHC, no pleito eleitoral de 1998, significou a continuidade das políticas de governo do mandato anterior. Em contrapartida, em nível estadual, a interrupção das políticas do governo anterior, de Antônio Britto, viabilizou a elaboração e o encaminhamento de políticas de governo contrárias ao projeto de sociedade implantado no período de seu mandato.

As políticas de governo da Frente Popular, especialmente na esfera educacional, possibilitaram a elaboração de propostas à escola pública a partir dos sujeitos inseridos nos espaços e tempos das instituições. Contudo, cabe salientar que se reconhecem os limites das políticas de governo no aparato estatal (OSÓRIO, 2014) pela própria especificidade do Estado capitalista, em que a luta de classes perpassa pela forma estatal (MASCARO, 2013). Assim, “Se a luta de classes é conformada pelo Estado, este por sua vez está também enraizado nas contradições e disputas múltiplas das sociedades capitalistas” (MASCARO, 2013, p. 60).

No governo de Olívio Dutra, parte das reivindicações do CPERS/SINDICATO foi atendida, como substituição da Lei referente à Gestão Democrática, sendo os

critérios sobre a eleição de diretores alterados e acrescidos de itens; mudanças nas atribuições dos conselhos escolares e ampliação do processo decisório; e modificação no repasse de recursos às escolas (MOUSQUER, 2003). Em período posterior, a partir do pleito eleitoral de 2002, o candidato Germano Rigotto, do PMDB, venceu a disputa ao Poder Executivo estadual (AMARAL, 2011). As políticas do governo de Germano Rigotto diferenciaram-se em vários aspectos das políticas do governo anterior, principalmente pela “desregulação do Estado” (MELLO, 2010). Contudo, alinharam-se às políticas do governo federal, que prosseguiu em consonância àquelas em curso desde a década de 1990. Portanto, pode-se resumir as políticas dos governos do Rio Grande do Sul, no decurso dos anos de 1995 a 2002, com base na arguição apresentada por Amaral (2011, p. 140, grifo nosso), assim expressa:

Após o governo de Antônio Britto, Olívio Dutra implementou políticas que visavam a *democratização da educação*, na tentativa de *promover uma ruptura no processo de privatização dos espaços públicos*. No entanto, o governo que se seguiu, o de Germano Rigotto acabou por dar continuidade ao governo de Antônio Britto (AMARAL, 2011).

A partir de 2003 a 2010, os governos desse ente da federação reconfiguraram o Estado fundamentados nos preceitos do gerencialismo e, conseqüentemente, redefiniram o processo de implementação e desenvolvimento de políticas sociais. Sob o prisma do gerencialismo, as políticas sociais foram alteradas “[...] a partir de novos pressupostos de gestão, de qualidade e de eficiência. As políticas educacionais também sofreram alterações, o que acarretou profundas modificações nas escolas” (LIMA; GANDIN, 2012, p. 79). Nesse governo, alicerçado em “bases teóricas e técnicas de gerência empresarial” (LIMA; GANDIN, 2012), a lógica do mercado tornou-se referência às atribuições do Estado, de modo que a natureza do Estado foi alterada, passando de provedor a gestor. Isso significa dizer que “O Estado, nessa perspectiva, passa a administrar os recursos e as políticas. O próprio poder do Estado sofre modificações” (LIMA; GANDIN, 2012, p. 75).

De maneira geral, esses fundamentos teóricos embasaram as políticas de governo implementadas no Estado do Rio Grande do Sul ao longo dos anos de 2003 a 2010. Tais políticas reiteraram os preceitos basilares do gerencialismo, iniciando pela reconfiguração do aparato estatal em “Estado gerencial”. Diante disso, na próxima seção, discutem-se as políticas do governo federal, implementadas de 2003 a 2014.

### 7.3 A TRANSIÇÃO AO PROJETO DESENVOLVIMENTISTA: OS DIRECIONAMENTOS DAS POLÍTICAS DO GOVERNO FEDERAL NO PERÍODO DE 2003 A 2014

Ao final da exposição anterior, expôs-se o argumento de Amaral (2010) acerca da aproximação entre o governo de Germano Rigotto e o governo de Antônio Britto. Sabe-se, conforme evidenciado, que os direcionamentos das políticas do governo de Britto se alinharam às políticas do governo federal, cuja centralidade constituía a reforma do Estado, justificada pela “crise” estatal. No governo de FHC (1995–2002) (AMARAL, 2011), o setor privado sobrepôs-se ao público estatal, e o princípio da eficiência do mercado regulou o aparato estatal (OSÓRIO, 2014). Para tanto, segundo o PDRAE, a “privatização”, a “terceirização” e a “publicização” delimitaram as atribuições do Estado, e, com isso, outros órgãos e outras instituições interferiram nas decisões sobre as políticas públicas (AMARAL, 2011). Tais mudanças também ocorreram em outros países do Estado do capitalismo dependente (OSÓRIO, 2014), sobretudo no contexto latino-americano. “Neste período, chega ao Brasil e na América Latina o movimento de reforma gerencial” (AMARAL, 2011, p. 80).

Essa retomada conduz ao anúncio do eixo central da política do governo de Germano Rigotto, o Plano de Ajuste do Setor Público Estadual (MELLO, 2010), que continha os delineamentos à reconfiguração do Estado. “Três linhas de ação” desse governo levaram à materialidade da reforma do Estado: 1) “[...] melhorias estruturais de gestão”; 2) “redução de despesas”; e 3) “aumento de receitas” (MELLO, 2010, p. 163). Mello (2010, p. 163) também esclareceu as “melhorias estruturais de gestão”, estabelecidas no Programa de Incentivo à Qualidade e Produtividade do Serviço Público, embasado “[...] na extensão do sistema de contratos de gestão à administração direta” e no “[...] projeto de lei sobre política salarial”.

No período do mandato de Germano Rigotto (2003–2006) (AMARAL, 2010), a situação financeira do Estado apresentou índices semelhantes aos da época da renegociação da dívida com a União, em 1998 (PIANCASTELLI; BOUERI, 2008). De modo geral, “As sucessivas administrações estaduais não encontraram ainda a solução para a remoção das dificuldades estruturais que dificultam a normalidade dos fluxos de pagamentos do governo do estado” (PIANCASTELLI; BOUERI, 2008, p. 19). Com isso, “Pagamentos da folha de pessoal do estado são esporadicamente

reescalonados; funcionários com salários mais elevados têm seus pagamentos parcelados ao longo do mês” (PIANCASTELLI; BOUERI, 2008, p. 19).

O governo de Germano Rigotto ocorreu concomitante ao primeiro mandato do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2006). Os desafios do mandato no Poder Executivo federal abrangeram aspectos circunscritos ao Estado do capitalismo dependente. As implicações das interferências do capital internacional também incidiram sobre as políticas do governo federal recém-eleito em 2002. Após o pleito eleitoral, “O novo presidente assume em um contexto de forte dependência de capitais estrangeiros e de desconfiança dos investidores externos em relação ao seu governo, o que agravava ainda mais as dificuldades de retomada do crescimento no Brasil” (PEDROSO, 2015, p. 178).

O resultado do pleito eleitoral à presidência da República gerou expectativas para determinados segmentos da sociedade brasileira. De fato, a vitória do PT ao Poder Executivo federal, após as derrotas em 1994 e em 1998 (ANTUNES, 2011), e a trajetória construída desde o governo civil-militar (1964–1985) constituem aspectos importantes à historicidade política do Brasil. Justifica-se a relevância do PT no contexto político brasileiro com base nos argumentos apresentados por Antunes (2011). Tal relevância decorre, primeiramente, em razão da gênese histórica do Partido, erigido de movimentos contrários ao ‘desmonte neoliberal’ e da vinculação dos sujeitos em diferentes movimentos, tais como “[...] das lutas sociais, sindicais e de esquerda, no fim dos anos 1970, que surgiu sob o signo da recusa tanto do ‘socialismo real’ quanto da social-democracia [...]” (ANTUNES, 2011, p. 144). E, em segundo lugar, decorre do fato de ter possibilitado a visibilidade de movimentos organizados por trabalhadores, pois, no ano de sua eleição, em 1989, “[...] o Brasil encontrava-se em um forte ciclo de lutas operárias, sindicais e políticas – de que foram exemplos o surgimento do PT em 1980, da CUT em 1983 e do MST em 1984 [...]” (ANTUNES, 2011, p. 143).

Entretanto, os redirecionamentos das políticas de governo do então presidente foram definidos, principalmente, de acordo com os limites do Estado do capitalismo dependente das determinações do processo de reestruturação produtiva do capital, intensificado na década de 1990 (NEVES, 1997), em articulação com setores das classes burguesas dominantes. Um dos primeiros desafios do governo recém-eleito foi o acordo de “intenções” estabelecido em 2002 entre o ex-presidente FHC e o FMI (ANTUNES, 2011). O compromisso firmado entre o governo brasileiro e o FMI atrelou

o plano de governo às determinações dessa instituição. Entende-se que essa interferência limitou a implantação do plano de governo assumido no período do processo eleitoral e fortaleceu as amarras da dependência do país ao capital financeiro internacional. Pelo acordo de “intenções”, o FMI, “[...] esse organismo financeiro internacional, que segue as diretrizes impostas por Washington, exigiu que os candidatos à presidência manifestassem sua concordância com os termos e condições do acordo” (ANTUNES, 2011, p. 145)<sup>105</sup>.

Diante das limitações de ordem interna e da situação do Estado do capitalismo dependente (OSÓRIO, 2014), o governo Lula prosseguiu o ciclo iniciado no período anterior. Em suma, “[...] o mandato de Lula não se diferenciou muito em vários aspectos, sobretudo no econômico” (OLIVEIRA, 2018, p. 66). Em concordância com esse argumento, Amaral (2011) elencou os programas de maior relevância introduzidos pelo governo federal, cuja prioridade estava na melhoria da qualidade do serviço público. Trata-se dos programas explicitados a seguir:

[...] o Programa de Modernização do Poder Executivo Federal (PMPEF) cofinanciado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), *propondo a economia na execução de políticas governamentais na administração pública federal*; o Programa de Fortalecimento da Capacidade Institucional para Gestão em Regulação (PRO-REG) apoiado pelo BID para a melhoria do sistema regulatório no país; o Programa Nacional de Gestão Pública e Desburocratização – *GesPública, instituído pelo Decreto nº 5.378, de 23 de fevereiro de 2005, visando a contribuir para a melhoria da qualidade dos serviços públicos prestados aos cidadãos e para o aumento da competitividade* (AMARAL, 2011, p. 91, grifo nosso).

A palavra de ordem “competitividade”, *a priori*, carrega forte conotação vinculada ao termo “competitivo”, cuja etimologia remete a “marketing”, proveniente “[...] do inglês *market*, que significa ‘mercado’. Originalmente, o conceito deste termo teria surgido a partir do latim *mercatus*, que era o nome do local destinado para a compra e venda de objetos” (DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO). E, segundo Peroni (2012, p. 24), “Historicamente, o mercado foi o padrão para o público”. Sob esse prisma, insere-se a institucionalização do Programa GesPública. Esse Programa, que “[...] objetiva a consolidação de uma gestão pública profissional com mecanismos

---

<sup>105</sup> Na “Carta ao povo brasileiro”, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva explicitou a sua adesão ao documento referendado pelo FMI. Nas palavras de Antunes (2011), a “Carta ao povo brasileiro” assumiu outra conotação, ou seja, “Carta aos banqueiros”. E isso significou que “O PT de Lula, para ganhar as eleições, deveria integrar-se definitivamente à chamada fase da *mundialização e financeirização do capital*, adaptando-se ao mundo globalizado e aos seus imperativos dominantes” (ANTUNES, 2011, p. 145, grifo do autor).



gerenciais voltados ao interesse do cidadão, é voltado para todas as esferas governamentais e é focada em resultados” (AMARAL, 2011, p. 91). Portanto,

Este programa formula e implementa medidas necessárias para atingir os resultados preconizados no plano plurianual, por meio da promoção da governança; da eficiência; da eficácia e efetividade da ação governamental e da gestão democrática, participativa, transparente e ética (Art.2º do Decreto nº 5.378/2005) (AMARAL, 2011, p. 91).

Os preceitos do gerencialismo<sup>106</sup>, tais como a lógica do mercado, a competitividade entre setores não estatais, a responsabilização desses setores e a avaliação dos resultados alicerçaram políticas sociais no Brasil desde a década de 1990 (LIMA; GANDIN, 2012). Contudo, Lima e Gandin (2012) advertiram sobre a importância do zelo em evitar generalizações, haja vista que o processo de reconfiguração do Estado brasileiro se diferenciou daquele vivenciado nos Estados Unidos e na Inglaterra. Sob o ponto de vista desses autores, pode-se examinar o Estado brasileiro com base nos pressupostos do gerencialismo, mas faz-se necessário observar e considerar suas singularidades, ou seja, “[...] as particularidades brasileiras, que não permitem com que seja afirmado que o Estado brasileiro é puramente gerencialista” (LIMA; GANDIN, 2012, p. 77).

Consideradas as especificidades do gerencialismo no aparato estatal brasileiro, salienta-se que esse modelo empresarial significou uma nova forma de gestão do Estado, que incluía a GQT (LIMA; GANDIN, 2012). Em suma, o “Novo Gerencialismo, quando aplicado aos setores públicos, tem sido chamado de ‘Nova Gestão Pública’ em oposição à ‘velha’ administração pública” (HYPOLITO, 2008, p. 68). Conforme exposto, no Brasil os princípios do gerencialismo alicerçaram políticas sociais a partir da reforma do Estado, em 1990.

A “publicização” e a “gestão gerencial” (PERONI, 2012) prosseguiram em governos posteriores, desde os dois mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010) até o primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011–2014). Como exemplo, cita-se a “Carta de Brasília, que continha uma propositura de gestão acordada entre o Ministério do Planejamento e os Secretários Estaduais de Administração. Os “princípios da gestão gerencial” orientaram essa proposta, assim como o “[...] Plano

---

<sup>106</sup> Com a crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011), em 1970, diferentes “grupos” “[...] formaram a Nova Direita, uma nova configuração do Estado passa a ter lugar, na qual há uma diminuição da prestação direta de serviços por órgãos públicos, que passa a ser realizada por agências localizadas em outros setores que não o Estado” (LIMA; GANDIN, 2012, p. 72).

de Gestão do Governo Lula, ‘Gestão Pública para um país de todos’, do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão” (PERONI, 2012, p. 23-24). Por fim, Peroni (2012) elencou a criação da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade (CGDC), no período inicial do primeiro mandato de Dilma Rousseff, em maio de 2011. O empresário brasileiro Jorge Gerdau presidiu esse órgão com o objetivo de introduzir a lógica de mercado na gestão pública (PERONI, 2012).

Têm-se, então, as bases das políticas do governo federal, introduzidas ao longo da década de 1990 e continuadas em períodos posteriores, ou seja, nos anos de 1995 a 1999 e de 2003 a 2014. Hypolito (2008, p. 69) sistematizou as principais características da “Nova Gestão Pública”, assim descritas:

[...] uso extensivo de contratos escritos e acordos de desempenho; contratos de trabalho de curto prazo; sanções e recompensas econômicas; redução, em múltiplas formas, de responsabilidades; separação institucional da agência de financiamento do provedor; e orientação de cima-para-baixo.

Esses pilares da “Nova Gestão Pública” fundamentaram os programas dos governos estaduais do Rio Grande do Sul, de 2003 a 2010. O eixo das políticas desses governos se centrou na modernização do Estado e, basicamente, retomou os conceitos de “produtividade”, “eficiência” e “qualidade” estabelecidos no PDRAE (PERONI, 2013). Os governos firmaram contratos de gestão com órgãos estatais de natureza administrativa e setores empresariais. Os critérios da gestão empresarial retornaram com intensidade nos programas dos governos. Desse modo, órgãos estatais redefiniram as políticas, os programas e os projetos, alinhando-os e integrando-os ao eixo central das políticas dos governos.

Na seção a seguir, discutem-se essas políticas, estabelecendo aproximações pelas similitudes e sendo explicado o sentido de continuidade. Feitas essas considerações, apresenta-se a política de governo implementada em 2011, a qual foi a base desse governo até 2014. Utiliza-se do sentido de continuidade como hipótese à elaboração e à exposição de argumentos, para que, então, seja possível confirmar tal suposição.

#### 7.4 SOBRE AS POLÍTICAS DOS GOVERNOS NO RIO GRANDE DO SUL DE 2003 A 2014: APROXIMAÇÕES E DIFERENÇAS

No âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, os governos de Germano Rigotto e de Yeda Crusius introduziram uma série de programas firmados com setores privados, de maneira que as projeções das reformas no aparato estatal (OSÓRIO, 2014) se materializassem. Alicerçados no Programa de Modernização da Gestão Pública (AMARAL, 2011), esses governos retomaram os conceitos de “produtividade”, “qualidade” e “eficiência” estabelecidos no PDRAE (PERONI, 2013). Cumpre destacar que esses preceitos, oriundos de setores da economia e da área administrativa, fundamentavam as políticas desses governos com base no critério de racionalização de recursos. Isso significa “fazer mais com menos” e expressa as contradições inerentes ao Estado capitalista. Portanto, as políticas de governo implementadas no Estado do Rio Grande do Sul, de 2003 a 2010, materializaram os preceitos basilares do gerencialismo, iniciando pela reconfiguração do aparato estatal em “Estado gerencial”.

Com a eleição de Tarso Genro ao governo do Estado, do PT, de 2011 a 2014, praticamente todos os programas implementados por esses governos foram excluídos, e outros, introduzidos, porém em menor proporção. Assim, trabalha-se com a hipótese de descontinuidade do processo anterior, tendo em vista, também, a perspectiva do governo com relação à sociedade. O eixo das políticas do governo eleito em 2013 orientou-se pela concepção de “democracias representativas e participativas” (OLIVEIRA, 2019)<sup>107</sup>. Portanto, o governo de Tarso Genro instituiu outro meio de articulação entre governo e sociedade.

Tendo por base esses aspectos elucidativos, sintetizam-se, no Quadro 2, as políticas dos governos do Estado do Rio Grande do Sul nos períodos de 2003 a 2014. E, ainda, especificam-se os desdobramentos das reconfigurações do Estado no âmbito das políticas educacionais. À medida que se observa a continuidade das políticas dos governos, constatam-se os impactos nas condições de trabalho pedagógico dos professores da rede pública estadual.

---

<sup>107</sup> O estudo de Oliveira (2019, p. 23) visou “[...] identificar como se deu o processo de adoção das TIC na construção de uma democracia digital na gestão de Tarso Genro, tomando a experiência do Sisparci, e nele o GD e a CP”.

Quadro 2 – Comparativo das políticas dos governos do Estado do Rio Grande do Sul no período de 2003 a 2014

(continua)

Abordagens centrais	2003–2006	2007–2010	2011–2014
<b>Governador</b> <b>Partido</b> <b>Coligação</b>	Germano Rigotto PMDB PSDB, PFL, PPS, PPB, PTB e PDT	Yeda Crusius PSDB PMDB, PP, PTB, PDT, PPS, PRONA, PSC, PL, DEM, PAN, PRTB, PHS, PTC e PT do B	Tarso Genro PT PT, PSB, PC do B e PR
<b>Eixo da política de governo</b>	<b>Programa de Modernização da Gestão Pública</b> ↓ <b>Plano de Ajuste do Setor Público Estadual</b> <b>Produtividade e Qualidade</b> <b>Eficiência dos órgãos públicos</b>	<b>Programa de Modernização da Gestão Pública</b> ↓ <b>Retomada preceitos da PDRAE (Reforma do Estado/1995)</b> <b>Produtividade com racionalização de recursos</b>	<b>Modernização e Aparelhamento do Estado</b> <b>Administração Pública Gerencial</b> ↓ <b>Democracia representativa e participativa</b>
<b>Principais programas e projetos implementados</b>	Processo de Participação Popular (PPP) (Decretos n.º 42.293/2003 e n.º 43.167/2004); Nova Gestão Pública (Lei n.º 12.237/2005): contrato de gestão, avaliação dos serviços públicos, racionalização dos recursos humanos e materiais, avaliação desempenho institucional, autonomia gerencial, orçamentária e financeira (produtividade e qualidade).	Plano Plurianual (PPA) (metas para crise fiscal) Projeto “O Rio Grande que Queremos – Agenda Estratégica do RS 2006/2020; Programas Estruturantes (Desenvolvimento Econômico Sustentável, Finanças e Gestão Pública e Desenvolvimento Social).	Sistema de Participação Popular e Cidadã do Rio Grande do Sul (Sisparci) (Decreto n.º 49.765/2012); Gabinete Digital (GD) (Decreto n.º 48.056/2011); Programa RS Mais Digital (Decreto n.º 50.800/2013); Cultura e Governança Digital do governo (Decreto n.º 48.056/2011).
<b>Meios de articulação à implementação das políticas de governo</b>	Assessoria do Instituto Gerencial (INDG): empresa de consultoria, contratos bancados por fundações privadas; Secretaria da Coordenação e do Planejamento; organizações não governamentais (ONGs).	<b>PÓLO RS</b> Programa Gaúcho de Qualidade e Produtividade (PGQP); Consultoria do Instituto Desenvolvimento Gerencial (INDG); Empréstimos do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); Parcerias público-privadas (Lei n.º 12.901/2008); OSCIPS (Decreto n.º 45.541/2008).	Procergs Fundação Getúlio Vargas (FGV); Banco Mundial, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird) e Banco Nacional do Desenvolvimento (BNDES): obras de infraestrutura; Política de Transparência;

Quadro 2 – Comparativo das políticas dos governos do Estado do Rio Grande do Sul no período de 2003 a 2014

(continuação)

Abordagens centrais	2003–2006	2007–2010	2011–2014
<p><b>Políticas educacionais, programas e projetos</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programa Alfabetiza Rio Grande;</li> <li>- Expansão da ação institucional para a Educação Profissional e a formação profissional;</li> <li>- Consolidação da UERGS;</li> <li>- Programa Escola Aberta para a Cidadania (MEC/UNESCO);</li> <li>- Programa Escola de Tempo Integral;</li> <li>- Elaboração de livros e manuais pedagógicos (“técnicas e procedimentos pedagógicos para os professores;</li> <li>- Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS);</li> <li>- Concurso público para professores;</li> <li>- Progressão na carreira: redistribuição de cargos do Quadro de Carreira do Magistério Público Estadual (Decreto n.º 42.859/2004;</li> <li>- Projeto do Plano Estadual de Educação do RS (até 2009 não tramitou na Assembleia Legislativa) (Parecer CEEed n.º 130/2005);</li> <li>- Fórum permanente do PEE/RS;</li> <li>- Subcontrato de gestão (premiação em dinheiro à escola e CRE de acordo com o desempenho dos estudantes e do cumprimento das metas definidas no Subcontrato);</li> <li>- Fechamento de cursos na UERGS (Pedagogia) e incentivo à área tecnológico-profissionalizante.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programa Escola Aberta para a Cidadania (Lei n.º 12.865/2007 e regulamentado pelo Decreto n.º 45.464/2008);</li> <li>- Ampliação do SAERS (parceria com UNDIME/RS e SINEPE/RS) e alterações (Decreto n.º 45.300/207);</li> <li>- Discussão das metas do movimento “Todos pela Educação” (Secretaria Estadual de Educação, UNESCO, comunidade escolar);</li> <li>- Assinatura de acordo entre Poder Executivo, Secretaria Estadual de Educação e empresário Jorge Gerdau Johannpeter (Movimento Compromisso “Todos pela Educação”): qualidade da educação pelos resultados avaliação externa;</li> <li>- Plano Plurianual da Educação: metas “Compromisso Todos pela Educação” e ao Programa “O Rio Grande que Queremos – Agenda Estratégica do RS 2006/2020 (articulação consultores do PGQP e do INDG e representantes do PÓLO RS);</li> <li>- Caderno Lições do Rio Grande;</li> <li>- Sistema de Apostilamento (escolha entre três sistemas: GEEMPA, Alfa e Beto ou Acelera da Fundação Ayrton Senna);</li> <li>- Contratação de consultoria privada para a Secretaria Estadual de Educação (gerenciamento questões financeiras e administrativas);</li> <li>- Programa de Prevenção à Violência (PPV);</li> <li>- Projeto Parceiros da Educação;</li> <li>- Projeto Aluno Monitor;</li> <li>- Projeto Jovem de Futuro;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensino Médio Politécnico: Reestruturação curricular do Ensino Médio (SEDUC-RS) e da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio;</li> <li>- Criação do Comitê Comunitário de Prevenção à Violência Escolar;</li> <li>- Projeto Educar Sem Discriminar.</li> </ul>

Quadro 2 – Comparativo das políticas dos governos do Estado do Rio Grande do Sul no período de 2003 a 2014

(continuação)

Abordagens centrais	2003–2006	2007–2010	2011–2014
<b>Políticas educacionais, programas e projetos</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Programa Estruturante “Boa Escola para Todos”: Centros de Referência na Educação Profissional, Escola Legal, Professor Nota 10, SAERS e Sala de Aula Digital;</li> <li>- Programa Progestão (CONSED/SEDUC-RS);</li> <li>- Educação para a Nova Indústria (Consultoria para Educação de Qualidade – SESI/SEDUC-RS e outras entidades privadas);</li> <li>- Prêmio Sesi Qualidade de Educação (PSQE) (resultados do IDEB);</li> <li>- Autonomia Escolar (Decreto n.º 45.821/2008);</li> <li>- Programa de Gestão e Valorização do Magistério (CONSED/SEDUC-RS);</li> <li>- Programas de Intervenção Pedagógica.</li> </ul>	
<b>Resultados no contexto escolar e impactos às condições de trabalho dos professores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Continuidade de contratos temporários; política salarial precária (10% de reposição paga em três parcelas); sem incentivos ao Curso Normal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repasse financeiros atrasados; falta de recursos humanos; remanejamento de professores em outras funções para a sala de aula; convocação de efetivos e ampliação de contratos temporários; fechamento de setores das escolas; enturmação no Ensino Médio e no Ensino Fundamental (Ordem de Serviço n.º 06 de 23 de setembro de 2004); auditorias nas escolas: regulação do trabalho pedagógico; Programa de Gestão e Valorização do Magistério: tratativa de alteração no Plano de Carreira; sobrecarga de trabalho; Redução dos percentuais da Autonomia Financeira; flexibilização das relações de trabalho dos professores; controle do trabalho pedagógico dos professores; preponderância dos aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos; diluição entre o público e o privado;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descumprimento da Lei n.º 11.738/2008 (Lei do piso salarial profissional nacional para os profissionais do Magistério público da Educação Básica);</li> <li>- Poucas alterações na situação física e estrutural de escolas</li> </ul>

Quadro 2 – Comparativo das políticas dos governos do Estado do Rio Grande do Sul no período de 2003 a 2014

(conclusão)

<b>Abordagens centrais</b>	<b>2003–2006</b>	<b>2007–2010</b>	<b>2011–2014</b>
<b>Resultados no contexto escolar e impactos às condições de trabalho dos professores</b>		tratativas de alteração do Plano de Carreira dos professores; sobrecarga de trabalho.	

Fonte: elaborado pela autora com base em Amaral (2006, 2010, 2011), Azevedo e Reis (2014), Corrêa (2006), Foernges (2017), Hypolito (2010), Lopes (2019), Mello (2010) e Oliveira (2019).

No Quadro 2, observa-se a semelhança do eixo da política governamental no núcleo do poder político entre os anos de 2003 e 2010. A partir do Programa de Modernização da Gestão Pública, os governos introduziram uma série de programas e projetos, sendo significativa a articulação entre o setor público estatal e o setor privado. Posteriormente, em 2011, percebe-se que o eixo central do governo também se manteve na mesma direção, de modernização do Estado, porém sob outra perspectiva, das democracias representativa e participativa.

Quanto às políticas educacionais, evidenciam-se vários programas e projetos com os mais diferentes enfoques, dos quais uma ampla gama foi introduzida no período de 2003 a 2010 e ofertada pelo setor privado a partir de parcerias com o Estado. Em contraposição, o trabalho dos professores, praticamente, permaneceu ausente das políticas educacionais, conforme os resultados apresentados no quesito condições de trabalho desses profissionais. Cabe frisar as políticas educacionais e os impactos às condições de trabalho dos professores, aspectos que constam na seção posterior. Por ora, concentram-se esforços no conhecimento das políticas desses governos e de suas características.

Inicialmente, destaca-se o seguinte fator: concomitante à legislação federal do GesPública (AMARAL, 2011), o governo de Germano Rigotto (2003–2006) promulgou a Lei n.º 12.237/2005, cuja matéria definiu os meios necessários ao processo de consolidação do critério “eficiência” no aparato estatal (OSÓRIO, 2014). Essa legislação, criada a partir de medida de “racionalização” das despesas do Poder Executivo, continha

[...] princípios gerencialistas, utilizando mecanismos como o *Contrato de Gestão*, entendido como instrumento básico para o incremento da *produtividade e da qualidade e a avaliação do desempenho individual e institucional dos serviços públicos*. Insere-se, portanto, a *meritocracia na administração pública* do Estado do Rio Grande do Sul, que tem como principal *objetivo incentivar a qualidade e a produtividade no setor público* por meio do estabelecimento de *metas* a serem atingidas e por meio da *competição entre órgãos públicos* (AMARAL, 2011, p. 93-94, grifo nosso).

Chamam atenção os critérios definidos pelo governo no processo de reforma do Estado, principalmente sob o ponto de vista da meritocracia, do cumprimento de metas e da competição entre os órgãos públicos. De acordo com as características do gerencialismo ou da “gestão gerencial” (LIMA; GANDIN, 2012), o controle e a redução dos gastos são fundamentais, o que implica um contraste entre os critérios estabelecidos pelo governo e os investimentos necessários de suporte à qualidade



dos serviços prestados pelo Estado. Esses paradoxos das reformas do Estado segundo os pressupostos da “administração pública gerencialista” são subsumidas nos discursos dos proponentes pelas projeções, principalmente, de qualidade e produtividade, próprias da sociabilidade capitalista (MASCARO, 2013), em que o individualismo e a competitividade tangenciam as relações sociais. Por isso, a apreensão dos sentidos das reformas do Estado demanda a contextualização dessa sociedade, nestes tempos em que o “consumo” e a “prevalência do mercado” (VIEIRA, 2004) compõem a ideologia vigente e dominante. Nesse contexto,

[...] o indivíduo afirma-se como sinônimo de natureza humana, assim como a liberdade transmuta-se em liberdade de comprar e vender. Portanto, presenciamos a constituição de uma humanidade regulada pelas necessidades de um capitalismo altamente competitivo, com suas noções de liberdade cada vez mais vinculadas ao modelo neoliberal (VIEIRA, 2004, p. 18).

Vieira (2004) baseou seu argumento nas implicações da ideologia produzida pelas relações sociais capitalistas, cujo processo se realiza pela “internalização mistificadora” (MÉSZÁROS, 2008) de liberdade individual e de livre escolha, sendo a educação formal um dos meios para isso. Tal elemento explica as disputas por políticas educacionais, programas e projetos implementados pelos governos e os sujeitos envolvidos na articulação dessas proposições, conforme se observa no Quadro 2.

A continuidade do Estado gerencialista no governo de Yeda Crusius (2007–2010) viabilizou a ampliação de interferência do setor privado nas decisões no núcleo do poder político, bem como de órgãos estatais (vide Quadro 3). Além do mais, o empréstimo financeiro<sup>108</sup> junto à instituição internacional possibilitou a concretização de “promessas eleitorais” para a reforma do Estado, orientada ao “ajuste fiscal e estrutural do Estado” (AMARAL, 2011). Todavia, o empréstimo concedido pelo BIRD comprometeu o caráter público e estatal, tendo em vista as medidas definidas pelo órgão em virtude da operação financeira realizada. Nesse sentido, Amaral (2011, p. 104, grifo nosso) especificou as determinações do BIRD:

[...] *medidas para redução de gastos de custeio*, gerenciamento matricial da despesa e da receita, modernização da gestão tributária, *criação de fundos*

<sup>108</sup> Esse empréstimo foi aprovado pela Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul. A autorização ocorreu pela Lei n.º 12.915/2008 e pela Lei n.º 12.917/2008, as quais fixaram “[...] um limite máximo para empréstimo de US\$ 1,14 bilhão (um bilhão, cento e quarenta milhões de dólares dos Estados Unidos da América)” (AMARAL, 2011, p. 104).

*previdenciários para o funcionalismo público, capitalização do Banrisul e a Lei das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPS).*

Para o Estado gerencialista, os bônus dessas medidas compensaram os interesses privados, destacando-se, entre os diversos favorecimentos a esses setores, a Lei n.º 12.901/2008, que regulamentou e organizou a estrutura de funcionamento das Organizações da Sociedade Civil Interesse Público (OSCIP). Essa Lei retornou à pauta do governo estadual em 2016, pelo Projeto de Lei n.º 44, o qual adentrou no movimento de ocupações de escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul, definido e consolidado pelos estudantes do Ensino Médio (CATTANI, 2017). À guisa de esclarecimento, assinala-se que o movimento de ocupação das escolas públicas ocorreu em várias regiões do país, ou seja, “[...] em dezenas de cidades de Norte a Sul do país. As motivações por vezes foram definidas por questões locais, outras, como reação a planos governamentais na esfera nacional” (CATTANI, 2017, p. 10). Esse assunto consta em seção posterior, quando se discutem as políticas de governo de 2015 a 2018.

Convém esclarecer que a regulamentação das OSCIP “[...] reafirmou a importância das parcerias público-privadas para a efetivação dos serviços públicos, permitindo sua abertura à esfera privada, sob o ‘rótulo’ de interesse público” (AMARAL, 2011, p. 105). Essa proposta enfatizou o espectro de “ineficiência” do setor público, retomou o PDRAE de 1995 e reiterou as políticas que prosseguiram em consonância a esse plano, bem como legitimou os critérios da “racionalização”, da “competição, da “produtividade” e da “qualidade” (AMARAL, 2011).

A interrupção desse processo intenso e amplo de “regulação” (HYPOLITO, 2010) do Estado gerencialista ocorreu pelo pleito eleitoral de 2014, em que o candidato ao Poder Executivo estadual Tarso Genro, do PT, obteve o percentual de votos necessários e assumiu o governo do Estado. A partir de então, esse governo implantou o “modelo de gestão pública” fundamentado na perspectiva das “democracias representativa e participativa” (OLIVEIRA, 2019). Para isso, introduziu o Sistema Estadual de Participação Popular e Cidadã (Sisparci) (OLIVEIRA, 2019) e a Política de Transparência (FOERNGES, 2017). Os meios utilizados pelo governo para o desenvolvimento desse sistema foram viabilizados pelo incremento das TICs no aparato estatal (OSÓRIO, 2014). Pelo Sisparci, o governo inseriu os Programas Governo Digital e a Consulta Popular. “Pode-se dizer, que a inserção das TICs no

âmbito da esfera pública está relacionada a uma tentativa de modernização e de busca pela eficiência da mesma” (OLIVEIRA, 2019, p. 90).

Na abordagem referente ao governo de Tarso Genro (2011–2014), por ora, opta-se pelo argumento de Oliveira (2019) acerca da concepção de descontinuidade, de maneira que se possa interpretar esse sentido de reconfiguração do Estado a partir do eixo da política desse governo sob a perspectiva das “democracias representativa e participativa”. Sobre esse tema, esclarece-se o ponto de vista do autor supracitado:

*Merece destaque, a descontinuidade de políticas de governo. Isso se reflete nos mecanismos de participação que, embora no geral não fossem eliminados, muitos foram descontinuados ou tiveram mudanças significativas, o que gerou certa descontinuidade nos processos de governo, e exigiram uma reorganização social e compreensão dos mecanismos novos de participação que se colocavam (OLIVEIRA, 2019, p. 149, grifo nosso).*

Concorda-se em parte com o argumento apresentado pelo autor por razões relacionadas a aspectos vinculados aos limites do programa governamental Sisparci, conforme se esclarece a seguir, com base nas contradições das “democracias representativa e participativa” no âmbito da sociabilidade capitalista (MASCARO, 2013). Outro motivo de discordância quanto ao sentido de descontinuidade se vincula à gênese desse programa do governo, que se encontra no PDRAE (PERONI, 2013), também exposto na sequência destas explicações.

Dado o escopo desta tese, salienta-se, com apoio no estudo de Oliveira (2019), que a introdução das TICs no aparato estatal (OSÓRIO, 2014) foi inserida na reforma do Estado sob os preceitos da “administração pública gerencial”. A partir desse modelo implementado em 1995, o governo federal, na época, instituiu a política de informatização. Além do mais, há décadas instituições e órgãos internacionais<sup>109</sup> mencionaram em seus documentos a correlação entre TICs, melhoria das condições de vida de populações e progresso social (OLIVEIRA, 2019). Portanto, isso significa que a introdução das TICs na esfera da administração pública acontece no período do processo de reestruturação produtiva do capital (ANTUNES, 2020). Desse modo, o uso de TICs adentrou em diferentes esferas, sendo a pública uma destas, conforme evidenciou o estudo de Oliveira (2019).

---

<sup>109</sup> Tais órgãos consistem na ONU, no FMI e no BM. Destaca-se o argumento do autor acerca do posicionamento da ONU em relação às TICs, assim sistematizado: “Em recente estudo sobre o uso de governo eletrônico e participação eletrônica/democracia digital, a Organização das Nações Unidas (ONU) apontou em seu relatório que há um consenso mundial em desenvolver níveis cada vez mais elevados de governo eletrônico, e que o desenvolvimento e prosperidade das nações muito está atrelado às potencialidades das TIC” (OLIVEIRA, 2019, p. 67).

Na contramão da perspectiva das “democracias representativa e participativa”, Oliveira (2019) apresentou as restrições do Sisparci pelo uso da ferramenta Gabinete Digital. Elencam-se, em itens resumidos, os principais aspectos considerados fundamentais ao entendimento das contradições dessa política de governo e sua materialidade: a) apenas parte da população se apropriou da ferramenta disponibilizada pelo governo do Estado; b) o uso da ferramenta foi praticamente restrita, haja vista que apenas servidores públicos acessaram com maior frequência, principalmente aqueles vinculados à segurança pública e à educação; c) os dados analisados comprovaram que, em 2011, a principal temática das questões encaminhadas ao projeto Governador Responde tratavam da valorização do servidor público; d) a pergunta enviada pelo usuário da ferramenta deveria estar vinculada ao tema previamente determinado pelo governo; e e) nem todas as questões encaminhadas ao governador geraram solução; “[...] Pelo contrário, para muitos dos questionamentos feitos, já existia alguma ação prévia ou que guardava relação com as pautas em questão” (OLIVEIRA, 2019, p. 235).

Além desses limites, o autor constatou outros, tais como: as pautas se mantiveram focadas na valorização dos servidores públicos; as respostas do governador às perguntas reiteradas eram transmitidas por vídeos; e certos setores da sociedade, “as elites econômicas”, efetivamente, não participaram desse processo de participação, já que “[...] em se tratando de mecanismos de participação os empresários adotam outros canais com os governos, muitas vezes mais diretos, para obterem vantagens políticas e econômicas” (OLIVEIRA, 2019, p. 237). Embora servidores públicos estaduais e entidades sindicais tenham atuado significativamente, essa ferramenta de comunicação entre governo e sociedade comprovou a desigualdade nas relações entre esses sujeitos (OLIVEIRA, 2019).

As contradições, os avanços e as limitações no processo de materialização das perspectivas das “democracias representativa e participativa”, destacadas a partir do estudo de Oliveira (2019), conduzem ao entendimento de sentidos contraditórios, de descontinuidades e continuidades. O programa instituído pelo governo de Tarso Genro permaneceu enquanto durou seu mandato no Poder Executivo Estadual, de 2011 a 2014. Seu sucessor estabeleceu outro eixo político, o Plano de Modernização do Estado. Com isso, mediante outra reforma do Estado, novos encaminhamentos foram definidos, havendo, como anteriormente descrito, uma descontinuidade. Reitera-se esse entendimento nas palavras de Oliveira (2019, p. 155): “Já no governo

de José Ivo Sartori (2015-2018), houve a descontinuidade e mudanças em diversos pontos na relação do uso das TIC entre governo e cidadãos para a práxis participativa e democrática”.

Nesse movimento de continuidade, a seguir, discorre-se sobre as políticas educacionais implementadas no decurso dos anos de 2003 a 2014, com ênfase na argumentação acerca das condições de trabalho dos professores na rede pública estadual do Rio Grande do Sul. Demarca-se a principal política educacional introduzida em cada governo, sendo consideradas suas características centrais e identificados seus impactos nas condições de trabalho dos professores dessa rede de ensino.

#### **7.4.1 As políticas educacionais e as contradições sob o viés das condições de trabalho pedagógico dos professores da rede pública estadual (2003–2014)**

Em 2005, o governo de Germano Rigotto (2003–2006) instituiu o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS), que foi continuado e ampliado pelo governo de Yeda Crusius (2007–2010) (AMARAL, 2010). Para Mello (2010), o sentido do SAERS assemelhou-se ao da avaliação externa do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>110</sup>. E, com vistas à maior abrangência desse sistema, o governo de Yeda Crusius criou o Sistema de Avaliação Externa do Rendimento Escolar<sup>111</sup> (AMARAL, 2011) e firmou parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (UNDIME-RS) e o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Privado no Estado do Rio Grande do Sul (SINEPE-RS) (MELLO, 2010).

Inicialmente, cumpre ressaltar que a introdução do SAERS nas escolas da rede pública estadual foi efetivada mediante licitação pública com a Cesgranrio, “[...] instituição de direito privado, com finalidades educacionais, culturais, assistenciais e de saúde, sem fins lucrativos, é reconhecida como Entidade Pública Federal pelo

---

<sup>110</sup> O governo federal criou diferentes programas que incluíram provas e avaliações em larga escala, visando obter “[...] elementos para as soluções gerenciais [...]” (HYPOLITO, 2010, p. 1343). O SAEB abrangia a Provinha Brasil (avaliação do processo de alfabetização) e o ENEM (avaliação do Ensino Médio utilizada para o ingresso no Ensino Superior) (HYPOLITO, 2010).

<sup>111</sup> Tal sistema foi integrado às “diretrizes políticas” da Lei n.º 12.237/2005, que estabeleceu a avaliação dos serviços públicos (AMARAL, 2011). “Este sistema de avaliação teve seu início em 2005, retomando a lógica avaliativa da avaliação externa realizada no governo de Antônio Britto” (AMARAL, 2011, p. 146).

Decreto Presidencial nº 91.526 de 12/08/85” (AMARAL, 2011, p. 144). De posse dos resultados das avaliações de estudantes de segunda à quinta série do Ensino Fundamental de oito anos e restrita aos componentes curriculares de Português e Matemática, “[...] o governo do estado do Rio Grande do Sul premiou as escolas públicas estaduais que se destacaram no Índice Geral de Desempenho, auto superando-se” (AMARAL, 2011, p. 144). O embasamento dos conteúdos escolares avaliados nessas provas seguiu o que constava nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos PCNs do Ensino Fundamental (AMARAL, 2011). Portanto, trata-se de um sistema padronizado e limitado à repetição, profundamente “alienante”<sup>112</sup> da gestão do pedagógico.

Diante do processo meritocrático e impactante à autonomia pedagógica, sendo esta imprescindível à gestão do pedagógico, indaga-se: afinal, o que esse sistema comprovou sobre a realidade educacional da rede pública estadual desse ente da federação? E, além do mais, quais as ações realizadas pelo órgão do aparato estatal, a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, à solução dos desafios evidenciados pelos resultados do “desempenho” dos estudantes? As respostas a esses questionamentos podem ser explicitadas a partir dos estudos até então referenciados. Assim, frisa-se que,

Em setembro de 2006, os resultados desta primeira experiência com os Subcontratos de Gestão foram expostos no sítio da Secretaria da Coordenação e Planejamento. Percebe-se que as escolas relacionadas no quadro são, no geral, *instituições com número reduzido de alunos*, permitindo alguns questionamentos sobre a *pressuposta facilidade em gerir a escola como um todo (física, administrativa e pedagogicamente)* (AMARAL, 2011, p. 146, grifo nosso).

Os aspectos destacados na análise de Amaral (2011), *a priori*, indicam limitações na política educacional do SAERS. Sobre o aspecto reducionista em questão, menciona-se o desperdício de dinheiro público proveniente de impostos

---

<sup>112</sup> O termo “alienante” fundamenta-se na categoria marxiana alienação, em que o professor realiza o processo de produção do trabalho pedagógico (FERREIRA, 2017) desprovido de sentido, como algo estranho e alheio à sua vontade, ou seja, como algo que não foi criado e elaborado por ele. Somente aplica o que está determinado por outro, sem, de fato, necessitar pensar sobre o objeto de seu trabalho, que é o conhecimento. No sentido marxiano, segundo Löwy, Duménil e Renault (2015), na obra “100 palavras do marxismo”, o conceito de “alienação” foi elaborado por Marx a partir da concepção de “alienação social”. Assim, esses autores apresentaram o conceito de “alienação” pelo viés da “alienação social”: “[...] Marx descreve utilizando o conceito de trabalho alienado, conceito que designa relações apartadas, invertidas e antagônicas que colocam o trabalhador de um lado, e o produto de sua atividade, sua atividade ela mesma, a natureza exterior, os outros homens e, finalmente, sua própria natureza, de outro” (LÖWY; DUMÉNIL; RENAULT, 2015, p. 14).

pagos pela população e destinados à instituição privada – neste caso, a Cesgranrio. O discurso de “eficiência” no âmbito escolar, apregoado pelos proponentes dessa política, evidenciou a responsabilização da comunidade escolar, “[...] na medida em que esta assume a gestão da escola pública, responsabilizando-se inclusive por parte do custo, visando uma gestão eficaz” (AMARAL, 2011, p. 145). A transferência de responsabilidades sobre os resultados desse sistema à gestão e comunidade escolar não significou propriamente redução do controle do Estado sobre a gestão do pedagógico; muito pelo contrário, o “Estado gerencialista” (LIMA; GANDIN, 2012) foca os resultados e, para tanto, desempenha papel fundamental.

Em suma, em nome da “produtividade” e da “qualidade” dos serviços públicos, o governo de Germano Rigotto (2003–2006) implementou o Contrato de Gestão, mediante normatizações com vistas ao cumprimento de metas e avaliações (AMARAL, 2011). Esse mecanismo fazia parte do Programa de Modernização da Gestão Pública e adentrou no contexto educacional via acordo entre a Secretaria de Educação e a Secretaria da Coordenação e do Planejamento, segundo esclareceu Amaral (2011). Desse modo, a partir de 2005, com a assinatura do convênio entre esses órgãos públicos, a gestão educacional do sistema estadual de ensino direcionou suas ações às CREs para o cumprimento das metas estabelecidas no Contrato de Gestão. Mediante a assinatura do convênio pelo Poder Executivo estadual, as ações da Secretaria Estadual de Educação foram direcionadas ao cumprimento das seguintes metas:

*[...] a melhoria contínua da qualidade de ensino público de nível fundamental médio no RS; a melhoria do desempenho dos servidores da educação e racionalização de despesas; a melhoria da eficiência e eficácia da rede pública estadual de ensino visando cotejar-se com boas referências nacionais e internacionais; a aprendizagem e a satisfação de alunos, pais e professores; a compatibilização da estratégia da melhoria gerencial da SE com diretrizes e políticas de Governo voltadas à qualificação e universalização da oferta dos serviços públicos básicos de educação, com vistas à promoção do desenvolvimento do Estado do Rio Grande do Sul (AMARAL, 2011, p. 141, grifo nosso).*

As perspectivas traçadas no Contrato de Gestão centraram-se na “melhoria” do serviço prestado pelo Estado na esfera educacional, cujo processo abrangeu o aperfeiçoamento do desempenho dos trabalhadores em Educação, da contenção de gastos, da avaliação da aprendizagem de estudantes e do grau de “satisfação” dos “usuários”. Percebe-se uma gama considerável de objetivos e de atribuições deliberadas à gestão educacional e escolar, segundo os preceitos da gestão

gerencial. Sob esse ponto de vista, constatam-se os sentidos do gerencialismo nas políticas educacionais, principalmente pela contraposição de discursos de “Estado mínimo”. O “Estado gerencialista” regula e centraliza os resultados, havendo “[...] uma contradição em relação ao Estado mínimo à medida que ele precisa gerenciar e controlar as políticas públicas” (LIMA; GANDIN, 2012, p. 79).

Em grande parte, discursos sobre “fracasso” da escola pública, apregoados em prol de reformas educacionais, sustentaram-se, e ainda se sustentam, em concepções gerencialistas. O critério de eficiência do setor privado tornou-se parâmetro de avaliação de serviços públicos prestados pelo Estado. No âmbito da escola pública, o discurso de “fracasso escolar” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007) e/ou de “crise na educação” (AMARAL, 2011) foi produzido e alastrado pela “imposição desse diagnóstico”. Conseqüentemente, “[...] a partir do entendimento da má gestão da escola pública e, com isso, a solução colocada na agenda de alguns governos seria a qualificação da gestão educacional” (AMARAL, 2011, p. 147).

As implicações do gerencialismo sobrepuaram-se à solução de parte das demandas dos trabalhadores em Educação, em especial dos professores. Nesse sentido, Lopes (2019, p. 169) evidenciou os limites no processo de produção do trabalho pedagógico dos professores pela introdução de materiais didáticos, como livros e “[...] manuais pedagógicos contendo orientações técnicas sobre procedimentos técnicos, distribuídos às escolas para uso dos professores”. Além disso, esse governo manteve a política de contratos temporários, apesar da realização de concurso público em 2005 – a relação de trabalho via contrato temporário prosseguiu no governo que sucedeu o mandato de Germano Rigotto.

O resultado do pleito eleitoral em 2006 interrompeu brevemente a política gerencialista estabelecida no Programa de Modernização da Gestão Pública, do qual se originou o Contrato de Gestão na esfera educacional (AMARAL, 2011). Entretanto, o governo de Yeda Crusius (2007–2010) retomou esse Programa em 2009, bem como ampliou o sistema de avaliação, conforme já explicitado. Iniciou, então, outro período político no Estado do Rio Grande do Sul, preponderantemente marcado pela continuidade do gerencialismo, sob as bases da reforma do Estado instituída pelo Programa de Modernização da Gestão Pública, no governo de Germano Rigotto (AMARAL, 2011).

O discurso de crise das finanças públicas novamente justificou a implementação de políticas educacionais, programas e projetos alicerçados em



preceitos econômicos, de acordo com os meios de articulação entre governos e setores da sociedade. A continuidade das políticas de governo de cunho gerencialista, ou seja, segundo a lógica gerencial de mercado (LIMA; GANDIN, 2012), complexificou as condições de trabalho dos professores (vide Quadro 2). Constata-se a inserção de outros setores da economia no processo de elaboração e materialidade de programas e projetos, bem como a renovação de parcerias entre organizações privadas, as quais se envolveram diretamente no assessoramento às instituições estatais. Nesse contexto, citam-se o PÓLO RS e o Programa Gaúcho de Qualidade e Produtividade (PGQP) (AMARAL, 2011)<sup>113</sup>, os quais, mediante decisão do governo, possibilitaram a continuidade do “Estado gerencialista” (LIMA; GANDIN, 2012).

Esse modelo de Estado, no governo de Yeda Crusius (2007–2010), ocorreu “A partir do diálogo com a PÓLO RS e o PGQP e do Projeto “O Rio Grande que Queremos – Agenda Estratégica do RS 2006/2020” (AMARAL, 2011, p. 102). Dessa inter-relação, o governo elaborou o Plano Plurianual (PPA), em que constavam as metas a serem cumpridas diante da crise fiscal do Rio Grande do Sul. Portanto,

Em ambos os programas, a educação é área central para o desenvolvimento das estratégias de cada organização, com isso a partir de maio de 2007 a Secretária Estadual de Educação Mariza Abreu foi convidada a participar de fóruns temáticos e integrar os grupos de trabalho para a reformulação da administração pública (AMARAL, 2011, p. 102).

A inserção da Secretaria Estadual de Educação no PÓLO RS e no PGQT gerou uma ampla gama de programas e projetos, além de mudanças em legislações educacionais e elaboração de novos marcos legais. Correlacionada a esse aspecto, frisa-se a análise de Hypolito (2010) acerca do “gerencialismo e regulação” da rede estadual do Rio Grande do Sul. *A priori*, ressalta-se a constatação de que

O governo do Rio Grande do Sul tem levado a cabo uma série de programas estruturantes para reorganizar a gestão pública, a partir de uma abordagem

---

<sup>113</sup> A autora especificou as instituições que congregam cada organização e apresentou as principais características e finalidades, assim descritas em sua obra: “A ‘PÓLO RS – Agência de Desenvolvimento’ é uma organização não-governamental privada, sem fins lucrativos, que reúne empresas e entidades representativas de diferentes setores da economia do RS, como a Federação das Indústrias do Rio Grande do Sul – (FIERGS), a Federação do Comércio de Bens e Serviços do Rio Grande do Sul - (FECOMÉRCIO), a Federação das Associações Comerciais e de Serviços do Rio Grande do Sul (FEDERASUL), a Federação das Câmaras de Dirigentes Lojistas do Rio Grande do Sul – (FCDL), a Federação da Agricultura do Rio Grande do Sul (FARSUL) e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae-/RS). A PÓLO RS iniciou seus trabalhos no final de 1995 atuando como representante dos interesses empresariais no Estado, relacionando-se com organizações similares no mundo inteiro e contando com uma rede internacional de agentes virtuais” (AMARAL, 2011, p. 101). Quanto ao PGQP, conferir discussão elaborada na subseção anterior.

gerencialista, no interior dos quais apareceu a proposta de reformulação das políticas educacionais (HYPOLITO, 2010, p. 1347).

Endossa-se essa afirmação com o exemplo elencado pelo autor, referente à meritocracia no âmbito das relações de trabalho dos professores da rede pública estadual do Rio Grande do Sul. O pagamento por desempenho (*performance*) e por mérito demandaria por parte do governo mudanças substanciais nas relações e nas condições de trabalho desses trabalhadores em Educação. Tais aspectos foram negligenciados, sobretudo no governo em questão, mas também em governos anteriores. O pagamento por desempenho e mérito aos professores exigiria do governo definir e cumprir os seguintes critérios:

i) melhoria do processo de seleção e recrutamento; ii) valorização da formação continuada; iii) valorização do desempenho profissional; iv) melhoria dos salários iniciais; v) melhoria do salário em geral vi) redimensionamento da gratificação para a gestão; vii) sustentação das despesas e previdência (HYPOLITO, 2010, p. 1348).

Em 2008, a pauta sobre a meritocracia ocupou espaço na agenda da secretária Mariza Abreu. A participação em eventos patrocinados por empresários forneceu subsídios à elaboração da proposta de meritocracia, conforme as diretrizes da “Nova Gestão Pública” (AMARAL, 2011). Entre os eventos, Amaral (2011) destacou o seminário “Remuneração por mérito e a qualidade de ensino”, realizado em São Paulo, em 17 de setembro de 2008. Chamam atenção as entidades e os sujeitos envolvidos nos debates e na proposição da meritocracia. Dadas as proporções de tal projeto colocado na mesa de negociação entre setores das mais diferentes áreas, cumpre elencar que participaram desse evento o “[...] Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial; a Fundação Lemann, alguns Secretários Estaduais de Educação (São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul) e especialistas na área [...]” (AMARAL, 2011, p. 184).

Fora desses espaços de decisões sobre as medidas meritocráticas, os professores da rede pública estadual do Rio Grande do Sul nem mesmo tiveram o pagamento integral de seus salários e do 13º, além de outras medidas descritas no jornal Sineta de agosto de 2018. Na matéria “Olhar para o passado para decidir o futuro”, os editores apresentaram o posicionamento da Direção Central sobre as eleições ao Poder Executivo estadual, previstas para o mês de outubro, conforme o calendário eleitoral. No cotejamento das políticas de governo de Yeda Crusius (2007–

2010), Tarso Genro (2011–2014) e José Ivo Sartori (2015–2018), a Direção Central dessa entidade elencou critérios e especificou as ações desenvolvidas na esfera educacional ao longo desses anos.

De acordo com as informações apresentadas nessa matéria, constataram-se avanços, sobretudo, de 2011 a 2014, em parte de pautas reivindicatórias do CPERS/SINDICATO e na redução de impactos de medidas restritivas no contexto educacional da rede pública do Estado do Rio Grande do Sul. No decurso desses anos, o governo estadual concedeu reajuste salarial aos trabalhadores em Educação, realizou concursos públicos e efetivou promoções na carreira de professores e funcionários de escola, conforme estabelecem os Planos de Carreira desses profissionais. Além disso, o governo eleito em 2011, Tarso Genro, fechou menos escolas e turmas em comparação ao governo anterior e aumentou os percentuais em investimentos na educação pública estadual.

De maneira geral, pode-se identificar a descontinuidade do processo anterior no tocante às ações do governo de Tarso Genro na educação pública estadual, conforme indicam a matéria supracitada e o Quadro 3. A partir de tal quadro, procede-se à abordagem sobre a principal política educacional introduzida pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC-RS), o Ensino Médio Politécnico, e discorre-se acerca das perspectivas e contradições segundo estudos referentes a tal política. De maneira que se possa visualizar e comparar as principais ações realizadas pelos governos de Yeda Crusius e Tarso Genro, antecessores do governo de José Ivo Sartori, opta-se pela apresentação de tais ações na forma de quadro. Com base nos dados e nas informações referentes às ações desses governos, há elementos para avaliar a continuidade ou a descontinuidade das ideias gerencialistas no âmbito da educação pública da rede estadual do Rio Grande do Sul, a partir de 2011. O mote sobre o qual se visa argumentar é centrado nas condições de trabalho dos professores dessa rede de ensino.

Quanto aos aspectos elencados ao cotejamento das ações desses governos, a referência encontra-se na matéria do jornal Sineta enunciada anteriormente. Cabe informar, ainda, que parte dos itens contidos nessa publicação não constam no Quadro 3 em razão da escolha daqueles diretamente vinculados ao assunto proposto.

Quadro 3 – Comparativo das ações de governos na educação pública estadual do Rio Grande do Sul, de 2007 a 2014

GOVERNOS	COMPARATIVO DAS AÇÕES DE GOVERNOS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA ESTADUAL DO RS							
	Salários	Reajustes	Plano de Carreira	Concursos	Promoções	Fechamento de turmas	Fechamento de escolas	Recursos destinados à educação
YEDA CRUSIUS (2007–2010)	Não implementou o Piso Salarial Nacional; parcelou os salários em 2007 e 2008; parcelou o 13º	9,16% (inflação do período: 24,11%)	Propôs alteração no Plano de Carreira dos educadores	Não realizou concurso	Não autorizou promoções de classes	8.820	261	2007: 30,2% 2008: 25,6% 2009: 27,7% 2010: 27,0%
TARSO GENRO (2011–2014)	Não implementou o Piso Salarial Nacional; manteve o pagamento dos salários e do 13º em dia	76,69% (inflação do período: 26,48%)	Não houve alterações	Realizou três concursos, sendo dois para professor e um para funcionário de escola (exceto para agente educacional, alimentação e para agente educacional, infraestrutura).	Promoveu 31 mil professores, especialistas e funcionários.	2.340	04	2011: 28,3% 2012: 30,0% 2013: 31,2% 2014: 32,8%

Fonte: elaborado pela autora a partir da publicação do jornal Sineta, de agosto de 2018.

No Quadro 3, constata-se discrepâncias entre as ações do governo de Yeda Crusius e do governo de Tarso Genro. Os dados e as apontamentos apresentados demonstram a intensificação do processo de sucateamento da educação pública da rede estadual do Rio Grande do Sul, no período de 2007 a 2010. De maneira geral, pode-se perceber a convergência de ações entre esses governos, sendo unânime o descumprimento da lei do piso salarial profissional nacional para os profissionais do Magistério público da Educação Básica (Lei n.º 11.738/2008) (VIEIRA, 2010). Observa-se, também, a redução da oferta de Educação Básica em ambos os governos, ainda que acentuada no governo de Yeda Crusius, em que as defasagens salariais dos professores se acentuaram. Cabe frisar que, no governo anterior, de Germano Rigotto (2003–2006), a política salarial “[...] foi precária pois a categoria obteve apenas 10% de aumento em três parcelas durante os quatro anos deste governo” (MELLO, 2010, p. 168).

O início do governo de Yeda Crusius foi marcado por divergências entre a Direção Central do CPERS/SINDICATO, o Poder Executivo estadual e os diretores<sup>114</sup> de escolas estaduais da capital do Estado e da SEDUC-RS (AMARAL, 2011). As discordâncias entre membros da entidade sindical e da gestão educacional com relação ao governo originaram-se de medidas arbitrárias desse órgão do aparato de Estado, tais como atrasos do repasse financeiro às escolas e lacunas no quadro de professores e funcionários das instituições escolares. Os argumentos do governo foram justificados com base nas dificuldades financeiras, ou seja, no discurso da “crise do Estado” (AMARAL, 2011).

Diante da falta de professores em escolas da rede pública estadual, a SEDUC-RS remanejou professores em trabalho pedagógico fora da sala de aula, ou seja, em setores de instituições de ensino, designando-os ao trabalho em sala de aula. Esse órgão estatal também aumentou a carga horária de professores efetivos mediante convocação e ampliou a carga horária de contratos temporários (AMARAL, 2011).

---

<sup>114</sup> Diante das dificuldades financeiras geradas pelo atraso dos repasses financeiros e pela falta de servidores públicos nas escolas, diretores de escolas estaduais de Porto Alegre, capital do Estado, encaminharam ofício à SEDUC-RS. Nesse documento, intitulado “Quem tem compromisso com a Educação”, “[...] diretores, professores, funcionários e comunidade em geral manifestam sua insatisfação com os rumos que a educação está tomando no Rio Grande do Sul. O ofício chama a atenção da sociedade para a falta de diálogo existente entre a comunidade escolar e a SEDUC. Os diretores levantam a questão de que o fechamento de importantes setores da escola (SSE, SOE, Laboratórios, Bibliotecas), além de desestruturar as escolas, desrespeita os regimentos escolares construídos legitimamente pelas comunidades escolares, colocando como um problema a falta de apoio administrativo, financeiro e pedagógico” (AMARAL, 2011, p. 151, grifo nosso).

Conseqüentemente, setores da gestão escolar, como coordenação pedagógica, serviço de orientação educacional, laboratórios de informática, laboratórios de ciências e bibliotecas escolares, foram fechados (AMARAL, 2011). Essa medida visava, fundamentalmente, “[...] obter saldos de caixa e demonstrar eficiência administrativa [...]” (HYPOLITO, 2010, p. 1350), o que gerou nas escolas situações problemáticas: “[...] inúmeras turmas foram simplesmente fechadas, bibliotecas tiveram suas portas cerradas para que professoras-bibliotecárias fossem para as salas de aula” (HYPOLITO, 2010, p. 1350).

Esses exemplos são relevantes à apreensão dos sentidos das ações do governo de Yeda Crusius, as quais se centraram, predominantemente, na redução dos custos na oferta de Educação Básica na rede pública estadual. Acrescentam-se a esse cenário os impasses na relação com o CPERS/SINDICATO decorrentes de questões salariais, as quais constituem demandas históricas. Nesse governo, as tratativas para a alteração do Plano de Carreira dos professores mobilizaram o CPERS/SINDICATO em 2009, e, mediante greve de seis dias, a situação foi revertida em favor desses profissionais, já que a articulação dessa entidade garantiu o Plano de Carreira. Cumpre abordar que, em 2008, ocorreu uma greve com duração de 15 dias em função de projeto encaminhado pelo governo à Assembleia Legislativa, o qual “[...] rebaixava o Piso Salarial” (CPERS/SINDICATO, 2017, p. 3). Essas “conquistas”<sup>115</sup>, conforme a definição da Diretoria Central do CPERS/SINDICATO, significaram avanço ante os desafios gerados pelas políticas do governo de Yeda Crusius.

Os embates entre os trabalhadores em Educação, mobilizados via CPERS/SINDICATO, e governos também se intensificaram em períodos anteriores e posteriores. Sobre esse assunto, Lopes (2019, p. 61) afirmou que

Alguns períodos foram e são fortemente marcados pelo confronto policial, isso ocorre de forma mais recente pelo menos em dois ou quatro governos democráticos: o governo Antonio Britto (1995-1998), o governo Ieda Crusius, PSDB, (2007-2010) e o governo José Ivo Sartori. Nestes governos a sociedade gaúcha acompanhou inúmeros eventos de protestos que acabaram em sérios conflitos policiais.

À luz da concepção da luta de classes (MARX; ENGELS, 2014), entende-se essa forma de enfrentamento por parte dos governos como uma reação característica

---

<sup>115</sup> Esse termo consta na matéria “Conquistas históricas obtidas através das greves dos educadores”, publicada no jornal Sineta, em setembro de 2017.

do poder do Estado capitalista. No contexto das relações sociais capitalistas, sabe-se que “[...] o Estado tem um papel ativo na luta de classes a favor da integração e da organização das classes dominantes e da dispersão e desarticulação das classes dominadas” (OSÓRIO, 2014, p. 51). Ademais, considera-se importante pensar sobre o sentido do movimento sindical de servidores públicos, especificamente dos professores articulados pelo CPERS/SINDICATO. Para isso, mobiliza-se o argumento de Ferraz (2012) acerca das possibilidades da ação política do movimento sindical no redirecionamento das políticas de governo no Estado. “Portanto, no caso de professores e demais trabalhadores da educação pública, o embate sindical significa, sincronicamente, o conflito, propriamente trabalhista, mas também a disputa pelo controle da direção das políticas do Estado” (FERRAZ, 2012, p. 41).

Em grande medida, historicamente, o movimento sindical dos trabalhadores em Educação do Rio Grande do Sul pautou suas ações pela garantia da oferta de educação pública, de investimentos em infraestrutura das instituições de ensino da rede pública estadual e de políticas salariais. No conjunto das pautas reivindicatórias do CPERS/SINDICATO, encontram-se os pilares das condições de trabalho dos professores, as quais, ao longo de diferentes governos, foram negligenciadas. Como resultado, as dificuldades ampliaram-se, visto que as defasagens salariais se acentuaram e que os investimentos em infraestrutura física e material de instituições de ensino foram insuficientes à qualidade da gestão do pedagógico, havendo, ainda, a questão das relações de trabalho sem vínculo empregatício por meio de concurso público.

O estudo de Lopes (2019) apontou avanços nas reivindicações salariais dos trabalhadores em Educação, principalmente dos professores, mas por breves períodos de tempo e em determinados governos. Nesse sentido, constata-se a descontinuidade de políticas governamentais de impacto às questões salariais e ao Plano de Carreira dos professores. O argumento de Lopes (2019) conduz ao entendimento de descontinuidade no processo de aprofundamento das dificuldades geradas pelas políticas de governo. Entretanto, o descumprimento da legislação referente ao piso salarial gerou controvérsias entre a Direção Central do CPERS/SINDICATO e o governo estadual – assunto discutido posteriormente nesta tese. Assim, “Com exceção de 1991, os períodos de maiores conquistas ocorreram em governos petistas, primeiramente no governo Olívio Dutra, de 1999 a 2003, e, em segundo lugar, no governo de Tarso Genro” (LOPES, 2019, p. 84).

De fato, no interstício desses anos, os governos de base político-partidária de “esquerda” (ANTUNES, 2020) atenderam parte das reivindicações do CPERS/SINDICATO, como se pode confirmar nos dados e nos argumentos até então expostos. No entanto, certas demandas permaneceram nas pautas reivindicatórias dessa entidade por diversas razões, em virtude de aspectos condicionantes do sistema mundial capitalista, das singularidades do Estado capitalista sob o viés da luta de classe (MASCARO, 2013), dos amplos e complexos desafios do Estado do capitalismo dependente, além das características da política brasileira, predominantemente marcada pelo “patrimonialismo” e pelo “mandonismo” (SCHWARCZ, 2019).

No decorrer do governo petista de Tarso Genro, a SEDUC-RS concentrou suas ações na política educacional de Ensino Médio Politécnico<sup>116</sup> e na Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (AZEVEDO; REIS, 2014). O processo de implementação e de consolidação dessa política educacional ocorreu marcado por dificuldades na relação entre o CPERS/SINDICATO e o governo. De certo modo, pode-se afirmar que havia uma grande expectativa de mudança com relação a esse governo, principalmente para os professores em razão da lei do piso salarial. Também merece atenção o fato de que esse governo significou, empiricamente, a descontinuidade e de que, ao implementar a política educacional do Ensino Médio Politécnico, esses aspectos se imbricaram:

O EMP [Ensino Médio Politécnico], apoiando-se nas concepções de politecnicidade e de trabalho como princípio educativo, configurou-se como uma das políticas de maior significado do governo de Tarso Genro no RS, que foi eleito com um discurso de diminuição das desigualdades sociais e com a esperança de atendimento de reivindicações históricas dos trabalhadores (VIANNA; VIEGAS, 2019, p. 9).

Entende-se que essas expectativas em relação ao governo de Tarso Genro decorreram dos desafios vivenciados pelos trabalhadores em Educação, de modo especial pelos professores, devido à maneira como o governo anterior conduziu as ações na SEDUC-RS. Além das divergências já apontadas, com a decisão do governo

---

<sup>116</sup> Politecnicidade é uma concepção de educação em que o conhecimento constitui meio à formação de pensamento abstrato, crítico e criativo e, para isso, necessita de autonomia intelectual e ética. “A politecnicidade supõe, portanto, uma nova forma de integração entre vários conhecimentos, através do estabelecimento de ricas e variadas relações as quais quebram os bloqueios artificiais que transformam as disciplinas em compartimentos específicos, expressão da fragmentação da ciência (KUENZER, 2005, p. 89).



de Yeda Crusius pelo fechamento de turmas e escolas mediante Ordem de Serviço<sup>117</sup>, considerada “medida polêmica” (AMARAL, 2011), a enturmação no Ensino Médio e no Ensino Fundamental veio a público e tornou-se pauta na agenda de entidades ligadas à educação. A partir dessa decisão do governo, professores da rede estadual, a Direção Central do CPERS/SINDICATO e professores da Faculdade de Educação (FACED) da UFRGS manifestaram-se contrários. Diante dessa situação, “Os professores da Faculdade de Educação da UFRGS construíram um manifesto contra a fusão de turmas [...]” (AMARAL, 2011, p. 152).

Considera-se esse movimento de professores extremamente profícuo à causa pela Educação Básica da rede pública estadual, o qual também colocou em relevo a gestão do pedagógico, já que

O manifesto problematiza a medida tomada pela Secretaria de Educação, referindo-se *ao acompanhamento individual dos alunos e suas dificuldades de aprendizagem, a volta à escola multisseriada e a sobreposição da economia de custos gerando uma inversão de valores* (AMARAL, 2011, p. 153, grifo nosso).

Os aspectos destacados nesse fragmento reiteram os dados apresentados anteriormente (vide Quadro 3) e possibilitam a compreensão da complexidade dos desafios para os professores no processo de produção do trabalho pedagógico, principalmente nos tempos e nos espaços da sala de aula. Os sentidos dos discursos, propalados para a “qualidade” da educação da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, embasaram-se, fundamentalmente, no receituário de setores empresariais – e, no caso do governo de Yeda Crusius, constata-se (vide Quadro 3) a expressiva articulação com esses segmentos. A análise de Vieira (2004) apresentou aspectos elucidativos sobre a interferência empresarial na implementação de políticas, projetos e programas educacionais, à luz da “qualidade” da educação, elaborada sob os pressupostos da “crise” da educação pública. O autor problematizou essa importante questão e afirmou que

As propostas empresariais colocam os objetivos educacionais a trabalhar para os interesses econômicos. Ao mesmo tempo, os interesses econômicos ditam as regras de redistribuição dos gastos em educação, concentrando-se naquilo que, acreditam, pode garantir a modernidade do país, isto é, a rápida

---

<sup>117</sup> Ordem de Serviço Nº 06 de 23 de setembro de 2004, “[...] a qual determina que essa organização observe o número de alunos por turma recomendados nos atos normativos do Conselho Estadual de Educação” (AMARAL, 2011, p. 151). Nesta obra, a autora especificou os encaminhamentos da Seduc sobre o processo de enturmação, segundo Pareceres do Conselho Estadual de Educação, elaborados em 2000, 2002 e 2005, portanto, anteriores aos períodos do mandato do governo de Yeda Crusius.

formação de trabalho produtiva, eficiente e apta para atender um mercado cada vez mais instável e seletivo (VIEIRA, 2004, p. 56).

A perspectiva do governo à diminuição de parte dos desafios educacionais dessa rede de ensino se centrou na gestão do pedagógico, visto que os aspectos salientados se referem às especificidades do trabalho dos professores. Tal trabalho demanda dos professores condições apropriadas, tais como tempo para estudo e planejamento das aulas, carga horária compatível com as atribuições definidas e salário que permita acesso aos meios de vida e viabilize a dedicação exclusiva. Além desses critérios fundamentais, os estudantes da escola pública e suas famílias também necessitam de condições dignas de vida para que o conhecimento com vistas à emancipação humana, segundo a concepção marxiana, tenha espaço no cotidiano desses sujeitos.

Na contramão dessa premissa, Vianna e Viegas (2019) apresentaram os desdobramentos da política educacional implementada pelo governo de Tarso Genro, a qual, por ter sido ampla e complexa e introduzir mudanças no currículo escolar do Ensino Médio, acrescenta elementos à análise das ações desse governo. De acordo com os diferentes aspectos elencados no “Comparativo das ações de governos na Educação Pública Estadual do RS”, notam-se elementos imbricados aos resultados da política educacional específica para a última etapa da Educação Básica. Assim, os resultados deste estudo indicam que

[...] as limitações na própria formulação da política e as condições objetivas de sua implementação impediram um maior avanço do que se propunha como novo Ensino Médio” [...]. Em que pese as boas intenções da reforma, *ela falhou principalmente em não enfrentar problemas históricos da escola pública, como as condições de trabalho dos docentes, a formação de professores e a estrutura física das escolas*. Aliado a isso, pecou nos limites quanto aos processos de democratização esperados numa reforma educacional, ainda mais, realizada por um governo popular, ao não conseguir promover um ambiente de debate, *de aclaramento dos pressupostos e assim uma construção coletiva pelos sujeitos da escola pública* (VIANNA; VIEGAS, 2019, p. 17-18, grifo nosso).

Portanto, apesar das projeções definidas pelo governo do Estado à solução dos desafios, historicamente presentes no contexto educacional do Rio Grande do Sul e de modo geral no Brasil, as conclusões do estudo de Vianna e Viegas (2019) confirmaram a tese de Mészáros (2008), cuja crítica às reformas educacionais sustenta os argumentos aqui expostos. Para esse filósofo húngaro, as reformas educacionais reproduzem a lógica do capital, haja vista que a base estrutural das

relações sociais capitalistas permanece “intocável”. Em sua arguição, enfatizou: “É por isso que, também no âmbito educacional, as soluções ‘não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*’. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45, grifo do autor).

Do mesmo modo, esse critério de análise se estende às reformas do Estado, com ênfase à reconfiguração do aparato de Estado realizada no governo do ex-presidente FHC, no período do seu primeiro mandato, de 1995 a 1999. A materialidade do PDRAE (PERONI, 2013) potencializou a interferência do setor privado no direcionamento e na aplicação de recursos públicos. No entendimento de Peroni (2013, p. 13), a partir do “[...] diagnóstico de que o Estado é ineficiente, essa reforma deve ter o mercado como parâmetro de qualidade”. A mudança de “Estado executor” ou “prestador direto de serviços” para “Estado regulador” e “provedor” ou “promotor” de “serviço” (BRASIL, 1995) resultou em perdas à sociedade brasileira em decorrência da acentuada desigualdade de acesso às políticas públicas e substanciais alterações em legislações referentes aos direitos sociais. Nesse quesito, insere-se a Educação Básica da rede pública estadual.

Esse tema é basilar à arguição acerca das políticas dos governos e das reconfigurações do Estado no âmbito dos entes da federação. Tais fenômenos se correlacionam, pois fazem parte da totalidade da sociabilidade capitalista (MASCARO, 2013). Conforme exposto nas seções deste capítulo, em determinados períodos constata-se a continuidade do processo de intensificação de reformas na administração estatal e, conseqüentemente, alterações em instâncias do Estado, ou seja, em órgãos públicos considerados estratégicos. Nesse sentido, a SEDUC-RS e o Conselho Estadual de Educação cumprem importante papel na articulação às reformas educacionais segundo os critérios e pressupostos das reformas do Estado.

Em breves períodos de mandatos de ex-governadores do Rio Grande do Sul, as reformas de Estado de cunho privatista e sob os pilares da administração gerencialista tiveram descontinuidade. No entanto, a implementação de políticas de governos com essa característica ocorreu permeada por disputas, divergências, embates e negociações, instaurando movimentos contraditórios do fenômeno político no âmbito do Estado a partir dos quais foram forjadas outras políticas de governo. Com isso, identifica-se o sentido de continuidade.

No decurso dos anos de 1995 a 2014, os professores vivenciaram situações adversas, as quais foram de maior impacto em determinados governos e de menor intensidade em outros. Porém, em relação às condições de trabalho, de maneira geral, esses profissionais produziram o trabalho pedagógico em espaços e tempos escolares desprovidos de infraestrutura física e material, tendo vivenciado mudanças contínuas na organização curricular, pois, em todos os governos desses períodos, o currículo escolar sofreu alterações. Ademais, ao longo dessas duas décadas, os reajustes salariais concedidos aos professores foram insuficientes, ou seja, não contemplaram as perdas graduais e acumuladas no decorrer desses governos e de governos anteriores.

Esses problemas de ordem estrutural, inerentes às relações sociais capitalistas, expõem os sentidos da luta de classes (MARX; ENGELS, 2014) nesta sociedade. E, “Quanto mais avança o receituário imposto pelo capital financeiro, mais se esparrama essa pragmática *letal* para o trabalho” (ANTUNES, 2020, p. 177, grifo do autor). Desse entendimento, é possível concluir que as condições de trabalho dos professores se inserem na lógica do capital, tal qual as dos demais trabalhadores. O vínculo empregatício com o Estado, por si só, assim como a relação entre capitalista e trabalhador, não garante o acesso necessário e imprescindível aos meios de vida (MARX, 2010). Por isso, é de suma importância apreender os sentidos do Estado na sociedade capitalista, Estado esse que “[...] é um derivado necessário da própria reprodução capitalista; essas relações ensejam sua constituição ou sua formação” (MASCARO, 2013, p. 19).

Sob esses aportes teóricos, compreendem-se as contradições dos sentidos de continuidade e descontinuidade das políticas dos governos do Estado do Rio Grande do Sul no decurso dos anos de 1995 a 2014, que, de modo geral, impactaram as condições de trabalho pedagógico dos professores. O próximo capítulo discute as políticas de governo de 2015 a 2018.

## **8 AS POLÍTICAS DE GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, DE 2015 A 2018, E OS IMPACTOS NAS CONDIÇÕES DE TRABALHO PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES**

No decorrer do mandato do governo de Sartori (2015–2018), as pautas salariais e a defesa de direitos estabelecidos nos Planos de Carreira de servidores públicos preponderaram – e, no caso dos trabalhadores em Educação, o CPERS/SINDICATO reiterou principalmente a necessidade de reajuste salarial. Em 2016, a situação salarial dos trabalhadores em Educação complexificou-se devido ao parcelamento e ao congelamento dos salários.

Essas considerações iniciais demarcam aspectos centrais, reiteradamente manifestados de forma pública em diferentes ações do CPERS/SINDICATO, sem que houvesse avanços nas demandas salariais. Diante disso, este capítulo visa destacar as políticas do governo de Sartori, implementadas sob a justificativa de crise financeira do Estado, bem como a alternativa proposta e consolidada, que se orientou pelo Plano de Modernização do Estado. Desses eixos centrais, analisam-se os impactos das políticas do governo nas condições de trabalho pedagógico dos professores.

### **8.1 A TRANSIÇÃO DO PLANO DE GOVERNO “O NOVO CAMINHO PARA O RIO GRANDE” ÀS POLÍTICAS DE GOVERNO: AS PERSPECTIVAS DO GOVERNADOR ELEITO EM SEU DISCURSO DE POSSE**

Encerrado o pleito eleitoral do segundo turno para o Poder Executivo estadual em 2014, os resultados apontaram 61,21% dos votos para os candidatos José Ivo Sartori e José Paulo Dornelles Cairolí, da coligação Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), Partido Social Democrático (PSD), Partido Socialista Brasileiro (PSB), Partido Popular Socialista (PPS), Partido Humanista da Solidariedade (PHS), Partido Trabalhista do Brasil (PT do B), Partido Social Liberal (PSL) e Partido Social Democrata Cristão (PSDC) (O ESTADÃO..., 2014). Posteriormente, no dia 1º de janeiro de 2015, esses candidatos oficialmente assumiram os cargos de governador e vice-governador do Estado em sessão solene de posse na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, sob a direção dos trabalhos do deputado estadual Gilmar Sossella, do Partido Democrático Trabalhista (PDT) (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2015). Findos os devidos

protocolos dessa solenidade, o então governador eleito ocupou a tribuna e pronunciou seu discurso, do qual, inicialmente, destacam-se excertos acerca de seu ponto de vista sobre a relação entre governo e sociedade:

O povo gaúcho é vibrante, valoroso, ágil, inovador. O governo às vezes é distante, burocrático, normalmente lento e indefeso. Vive em si, para si e por si. Não tem foco no cidadão. Foi perdendo a qualidade, a excelência, o primor que já teve, a atenção com quem mais precisa do poder público (GOVERNO DO RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 7).

Para o governador eleito, José Ivo Sartori, havia um descompasso entre parte da sociedade gaúcha e os governos em geral, sendo perceptível sua crítica à maneira como o governo direcionava as ações no Estado. *A priori*, percebe-se a preocupação do governador em articular os meios necessários para que o governo, de fato, priorizasse o “cidadão”, o que pressuporia a melhoria de serviços prestados pelo Estado. Para que esse processo se realizasse, seriam necessárias mudanças no “aparato de Estado” ou Estado visível” (OSÓRIO, 2014), visto que esse engloba “[...] um conjunto de instituições; corpo de funcionários que administra e trabalha em tais instituições; leis e regulamentos” (OSÓRIO, 2014, p. 19).

No entendimento do governador eleito, o trabalho desenvolvido por servidores públicos era considerado satisfatório, mas, em relação ao governo e à maneira de governar, faziam-se necessárias mudanças. Seu discurso evidenciou a perspectiva de início de um novo processo político, conforme se constata no excerto do documento de posse do governador:

Não estou criticando um setor, uma categoria, um grupo específico. Sei do esforço e da excelência da maior parte do nosso funcionalismo. Confio nos funcionários públicos gaúchos. Falo de um processo muito maior, pelo qual todos somos um pouco responsáveis. Falo de um tipo de governo e de um jeito de governar que se esgotou. É no nosso tempo agora que esse ciclo está se fechando, e ele não pode mais ser adiado (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 7).

De acordo com as características da forma política estatal capitalista, precipuamente pela imbricada interdependência entre Estado e governo, pretensas alterações no âmbito do governo processam-se a partir do Estado, que resultaram em reconfiguração do Estado. Afirma-se essa conclusão com base na especificidade do Estado no contexto da sociedade capitalista:

O fenômeno político no capitalismo, não se limita ao Estado, mas nele se condensa. O Estado é o núcleo material da forma política capitalista. O governo é o núcleo poderoso e dirigente do Estado e a administração pública

é seu corpo burocrático. Governo e administração são os organismos da política estatal (MASCARO, 2013, p. 38).

Expressões como “eficiência”, “modernidade”, “inovar” e “Estado parceiro dos empreendedores” foram citadas no discurso de posse do então governador, sob a perspectiva de mudanças no Estado, cujo objetivo visava “[...] fazer o Estado ser melhor naquilo que é mais importante para as pessoas, especialmente, como já disse, para aqueles que mais precisam” (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 7). De fato, empiricamente, atribui-se ao Estado o dever de prover políticas públicas de maneira que a população obtenha acesso aos direitos sociais estabelecidos na Constituição Cidadã de 1988 (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2011). Afinal, “Os anos 1980 foram marcados por um processo de abertura política, com grande participação popular e de organização da sociedade na luta pelos seus direitos” (PERONI, 2013, p. 18). E, desde então, as perspectivas à concretização dos direitos sociais assumiram centralidade em pautas de movimentos organizados por diversas entidades da sociedade, com destaque aos sindicatos. No caso desta tese, prima-se pelas entidades de representação dos trabalhadores da educação pública, por entender que “[...] o embate sindical significa, sincronicamente, o conflito, propriamente trabalhista, mas também a disputa pelo controle da direção das políticas do Estado” (GOUVEIA; FERRAZ, 2012, p. 41).

De forma geral, os direitos sociais são contemplados como prioridade em discursos políticos, gerando, mediante a referência ao Estado, expectativas em relação à materialidade de políticas públicas, as quais “[...] são uma resposta simultânea às necessidades de valorização do capital e de mediação dos interesses antagônicos que perpassam a sociedade urbano-industrial” (SOUZA, 2002, p. 50-51). No entanto, essas contradições da sociedade capitalista são veladas e subsumidas, devido às especificidades do Estado e a sua importância nesse contexto. “O Estado sintetiza costumes e valores compartilhados e projeta rumos e metas comuns para os membros da sociedade. O Estado se apresenta como comunidade” (OSÓRIO, 2014, p. 18).

Pode-se constatar essa singularidade do Estado no discurso de posse do governador eleito, José Ivo Sartori. Em seu pronunciamento, manifestou a relevância do Estado para a vida em sociedade, principalmente pela possibilidade de a população ter acesso às políticas públicas. Para tanto, citou a melhoria dos “serviços” prestados pelo Estado, com base no critério da “eficiência”:

Não precisamos de um Estado complexo e genial, mas de um *Estado* simples e eficiente. [...] Falo de *qualidade de vida para todos* como nossa grande meta. Falo do *combate à pobreza e à desigualdade*. Falo de uma *educação melhor, de uma saúde melhor, de uma infraestrutura melhor e de um ambiente mais propício para quem quer gerar emprego e renda*. Não podemos nos conformar com a *constante degradação dos serviços públicos*. Precisamos rever todos os *processos de gestão do Estado*, sair da teoria e olhar o *serviço com uma lupa em busca de mais eficiência, melhorar os indicadores em todas as áreas, fazer melhor os serviços que já prestamos*. O *Estado é isto: o posto de saúde no bairro, o policiamento nas ruas, o professor do nosso filho, a água na nossa torneira, a luz na nossa casa, a estrada pela qual viajamos, o atendimento nas repartições públicas* (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 7, grifo nosso).

As prioridades citadas pelo governador atrelaram-se às mudanças na “gestão” do Estado, com base no critério da “eficiência”. Salienta-se que, em 1995, no governo do ex-presidente da República FHC, o PDRAE (BRASIL, 1995) enfatizou os preceitos de “qualidade”, “eficiência” e “produtividade no serviço público” sob a justificativa de melhoria dos serviços públicos. Na apresentação desse documento, FHC manifestou sua opinião sobre a reforma do Estado, centrada na administração e na previdência social de servidores públicos.

Em nome da crise econômica do país e da crise do Estado, segundo o ex-presidente FHC, a reforma do Estado foi considerada imprescindível. A expectativa dos resultados da reforma do Estado abrangeu questões amplas e complexas, vinculadas à estrutura socioeconômica do país, que, historicamente, constituíram-se no decorrer do processo de expansão e consolidação do sistema mundial capitalista (OSÓRIO, 2014). Na justificativa apresentada pelo ex-presidente FHC, evidencia-se a pretensão em mudar a realidade do país mediante alterações no aparato do Estado ou Estado “visível” (OSÓRIO, 2014): “[...] a reforma do Estado passou a ser indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia. Somente assim será possível promover a correção das desigualdades sociais e regionais” (BRASIL, 1995, p. 9).

O marco regulatório da reforma administrativa do Estado fundamentou-se em princípios “gerenciais” com vistas à “qualidade” e “produtividade do serviço público” (BRASIL, 1995). Em suma, com base na análise de Oliveira (2019), pode-se afirmar que as reformas do Estado, realizadas no Brasil, em outros países latino-americanos e no continente africano, convergiram com o arquétipo britânico de reforma estatal. Em seu estudo, Oliveira (2019, p. 19) explicitou os pilares basilares da reforma do Estado, tais como:



A firme orientação de redução dos gastos públicos destinados à proteção social, principalmente dos pobres, e a prioridade à assistência social aos mais pobres, em geral com fundos públicos criados para este fim, com existência provisória. O Estado passa a se relacionar com os cidadãos dividindo-os em dois tipos: os contribuintes/consumidores e os destituídos/assistidos.

Diante do exposto, apreendem-se os sentidos da reforma do Estado no contexto dos países capitalistas periféricos sob a influência das políticas de governo de países capitalistas centrais. A proposta de mudança no Estado abordada pelo governador do Rio Grande do Sul José Ivo Sartori (2015–2018), em seu discurso de posse na Assembleia Legislativa do Estado, em 2015, retomou o argumento em prol de alterações no âmbito da administração do aparato de Estado, orientando-se pelo seguinte pressuposto:

Precisamos dar início a uma mudança ampla, profunda, larga e duradoura em todos os processos da gestão do governo. Não podemos correr o risco de ser um Estado velho num mundo moderno. Precisamos sair da era do carimbo. Isso só vai acontecer com um olhar de prioridade, de simplicidade, de eficiência, de modernidade, com um acompanhamento mais fino lá na ponta, perto do cidadão, onde a vida acontece (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 7).

O processo de “modernização” do Estado perpassaria pela contenção de investimentos, via definição de critérios que garantissem a realização de políticas sociais. Em seu pronunciamento, expôs a principal medida necessária com vistas à materialidade de sua proposta de modernizar o Estado e as perspectivas de desenvolvimento econômico e social desse ente federado. Nas palavras do governador, a prioridade em políticas sociais demandaria aumento no fluxo do caixa, de modo que vislumbrava uma nova projeção econômica para o Estado, capaz de propiciar equidade social:

Vamos cortar gastos? Sem dúvida. Mas os gastos ruins, os desnecessários, os supérfluos. Fazer políticas sociais, gastar nas pessoas, especialmente nas que mais precisam, não é gasto, mas investimento. É investimento no que temos de mais precioso, que é o ser humano. Mas precisamos também fazer entrar mais dinheiro no caixa através do desenvolvimento sustentável. O Rio Grande do Sul já avançou muito nesse sentido, mas podemos ir além. Nosso Estado tem vocação para ser uma espécie de vale do silício do empreendedorismo, da livre iniciativa, da geração de oportunidades e, por consequência, da justiça social (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO RIO GRANDE DO SUL, 2015 p. 7).

Os investimentos em políticas sociais foram condicionados à entrada de recursos financeiros no “caixa” do Estado, e, como se sabe, comumente esse processo ocorre via sistema tributário (SOUZA; GOUVEIA; TAVARES, 2016). No

entanto, em seu discurso, o governador enunciou outras medidas sem a interferência direta do Estado:

Para isso, é necessário destravar caminhos, desburocratizar, agilizar processos, adotar práticas modernas de atendimento, ser receptivo a quem aqui quer investir e gerar emprego e renda, criar um clima propício, amigável e convidativo para os empreendedores, banir preconceitos e, dentro da lei, ampliar o leque de parcerias entre o setor público e a iniciativa privada (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 7).

Ao fim e ao cabo, mediante o empreendedorismo e as parcerias entre o público e o privado, o Estado racionaliza os gastos em políticas sociais, responsabilizando a sociedade pelo desenvolvimento dessas políticas, e o mercado define os padrões de “eficiência” e “qualidade” dos “serviços” prestados pelo Estado (PERONI, 2013). A “crise” do Estado fundamentou a reforma estatal e, ainda sob essa justificativa, levou governos posteriores a direcionarem as políticas no Estado nesse viés. No caso em análise, o governador do Rio Grande do Sul, desde sua campanha eleitoral até a posse e, por fim, no exercício do cargo no Executivo, reafirmou os limites orçamentários do Estado, conforme apresentado na próxima seção.

No discurso de posse do governador, a “crise” do Estado foi apontada como um desafio a ser superado pela adoção de medidas orientadas por cortes de gastos, ampliação de parcerias entre público e privado e iniciativas empreendedoras. Alegou a necessidade de mudanças nos encaminhamentos para a solução das finanças do Estado, as quais considerou críticas. Sobre esse assunto, o governador eleito pronunciou o seguinte: “E as finanças? São um grave problema, um enorme problema, mas não são uma causa em si mesma. A crise financeira do Estado também é consequência da degradação do setor público como um todo” (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 8). E, diante de tal situação, advertiu: “Não dispomos mais dos remédios usados em outras épocas: a inflação, as privatizações, o caixa único, os depósitos judiciais, os empréstimos. Precisamos ser criativos e, ao mesmo tempo, muito realistas” (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 8).

A “crise” do Estado assumiu relevância desde o processo do pleito eleitoral da candidatura de José Ivo Sartori e José Paulo Cairolí ao governo do Estado e da coligação que apoiou os referidos candidatos. Evidenciou-se, na leitura e na análise dos documentos do Plano de Governo (2014) e da Sessão Plenária (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2015), a projeção de mudanças sociais e

econômicas no contexto desse ente federado, a partir da modernização da estrutura administrativa do aparato estatal. E, diante do exposto, constatou-se que o governo eleito, desde a campanha eleitoral até a posse, condicionou as ações do Estado, sobretudo nos investimentos em políticas sociais, à situação financeira estatal. Portanto, prevaleceu o discurso de “crise” do Estado, aspecto reiterado pelo governador ao finalizar seu pronunciamento de posse, quando anunciou como encaminharia suas políticas de governo de maneira que tal situação fosse resolvida:

Nos próximos dias, vamos adotar as primeiras medidas concretas para começarmos a reverter a crise que temos pela frente. Serão algumas medidas duras, difíceis, mas inadiáveis e fundamentais. E faremos isso com espírito público, em respeito à população gaúcha, sempre priorizando os que mais precisam do Estado (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 8).

Assim, encerrada essa fase do processo político, os representantes eleitos para o Poder Executivo estadual, José Ivo Sartori e José Paulo Cairolí, assumiram os cargos para os mandatos de 2015 a 2018. Na próxima seção, discorre-se sobre as políticas de governo implementadas no decorrer desse período. Conforme o próprio governador eleito anunciou no dia da posse, o direcionamento das políticas do governo visava solucionar a crise das finanças públicas, sendo, para tanto, imprescindível efetivar medidas de impacto. Diante dessa situação, o governo elaborou o Plano de Modernização do Estado <sup>118</sup>, no qual apresentou as medidas para solucionar os entraves das finanças públicas do Estado e realizar o processo de reestruturação do aparato estatal.

Em virtude da indisponibilidade do Plano de Modernização do Estado no site do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, optou-se pela abordagem de duas matérias publicadas nesse mesmo endereço eletrônico. Trata-se de textos referentes às medidas implantadas pelo governo, cujas pautas se centraram na questão financeira e na modernização do Estado. Tecem-se considerações sobre a dívida do Estado, a qual se complexificou após a reforma estatal, em 1995, no governo do ex-presidente FHC (PERONI, 2013). E, de forma articulada a esta seção, analisam-se as implicações das medidas do governo no âmbito das políticas públicas educacionais do Estado. Para isso, prima-se pelos posicionamentos da Direção Central do

---

<sup>118</sup> O endereço eletrônico [novoestado.rs.gov.br](http://novoestado.rs.gov.br) encontra-se indisponível. Desse modo, é possível obter informações nos seguintes endereços eletrônicos: [https://www.youtube.com/watch?v=wLlhws\\_YUEM](https://www.youtube.com/watch?v=wLlhws_YUEM). Também em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z1rIFy7kSwU>. E, ainda: <https://casacivil.rs.gov.br>. Acesso em: 18 set. 2021.

CPERS/SINDICATO com relação às condições de trabalho dos professores da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, no que concerne especificamente às questões salariais.

## 8.2 AS PROJEÇÕES DO GOVERNO NO PLANO DE MODERNIZAÇÃO DO ESTADO

*“O momento de fazer a modernização do Estado é agora”, diz Sartori (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2016, p. 1, grifo do autor)<sup>119</sup>.*

Esse anúncio, proferido pelo governador do Estado do Rio Grande do Sul no dia 21 de novembro de 2016, no Palácio Piratini<sup>120</sup>, demarcou o teor do discurso em prol da modernização estatal, considerada imprescindível à resolução dos desafios das finanças públicas e de mudanças de parte do aparato de Estado “visível” (OSÓRIO, 2014). O governador expôs as perspectivas de modernização do Estado e de enfrentamento da situação financeira pública. De forma articulada às demandas financeiras e de reestruturação do Estado, também abordou as principais medidas implantadas desde o ano anterior, em 2015, conforme estabelecia o “pacote de medidas”, que, na época desse pronunciamento, estava previsto para ser encaminhado à Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul.

Em linhas gerais, o pacote de medidas continha os encaminhamentos, via PECs e Projeto de Lei, segundo as diretrizes do Plano de Modernização do Estado<sup>121</sup>. Tal pacote se tornou pauta do movimento organizado por servidores públicos, designado “Movimento Unificado dos Servidores Públicos Estaduais” (CPERS/SINDICATO, 2016)<sup>122</sup>. De antemão, ressalva-se que o Movimento Unificado colocou em xeque o pacote de medidas e evidenciou as contradições dos discursos do governo, sobretudo, nas projeções de modernização do Estado.

---

<sup>119</sup> Tal excerto constitui parte do discurso proferido pelo governador. Não foi possível acessar o discurso na íntegra, assim como o Plano de Modernização do Estado, somente parte das medidas implantadas, conforme constava nessa proposta (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2016).

<sup>120</sup> Sede do governo do Estado do Rio Grande do Sul, situada na capital do Estado, Porto Alegre.

<sup>121</sup> Trata-se de projeto de governo voltado à reconfiguração estatal, definido a partir de critérios focados na contenção de gastos e na introdução de outro modelo de governo no aparato estatal, apoiado nos preceitos da “governança” e “gestão”. Cabe destacar que o endereço eletrônico novoestado.rs.gov.br se encontra indisponível. Desse modo, é possível obter tais informações nos seguintes endereços: [https://www.youtube.com/watch?v=wLIhws\\_YUEM](https://www.youtube.com/watch?v=wLIhws_YUEM), e <https://www.youtube.com/watch?v=Z1rIFy7kSwU> e <https://casacivil.rs.gov.br>.

<sup>122</sup> Na próxima seção, apresentam-se mais detalhes sobre essa organização de servidores públicos, que expressou contrariedade ao pacote de medidas do governo Sartori (CPERS/SINDICATO, 2016).

Em 2015, em ação do Movimento Unificado, os servidores públicos manifestaram contrariedade a Projetos de Lei encaminhados pelo Poder Executivo à Assembleia Legislativa e também à questão salarial (CPERS/SINDICATO, 2016). Desse modo, entende-se que as projeções do governo foram incompatíveis com as expectativas de servidores públicos, conforme manifestaram no Movimento Unificado. Na próxima seção, discorre-se acerca dessa hipótese com base nos posicionamentos do CPERS/SINDICATO. Entretanto, ainda cumpre salientar que o governador do Estado do Rio Grande do Sul, na explanação em prol do Plano de Modernização do Estado, afirmou que as medidas em curso e aquelas previstas seriam rígidas. Sem maiores detalhes, como a quem de fato as medidas impactariam, seu discurso enfatizou as prioridades do governo e as projeções concernentes ao contexto socioeconômico do Estado, sendo imprescindível a reconfiguração do órgão.

Assim, logo no início do pronunciamento, o governador caracterizou as medidas que, segundo ele, seriam necessárias no processo de consolidação de uma nova realidade no âmbito estatal. No pronunciamento, articulou o pacote de medidas às projeções de um “novo Estado”, voltado às demandas da sociedade e à superação de problemas estruturais da sociabilidade capitalista (MASCARO, 2013).

*Ao anunciar as medidas para enfrentar a situação de calamidade financeira do setor público e promover a reestruturação do Estado, nesta segunda-feira (21), o governador José Ivo Sartori afirmou que elas são duras, mas desenham um novo Estado, que prioriza qualidade de vida, apoiado no empreendedorismo, na sustentabilidade e na justiça social. ‘Um Estado mais moderno, que sirva às pessoas e promova o desenvolvimento. O momento de fazer essa modernização é agora’ (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2016, p. 1, grifo nosso).*

As medidas definidas pelo governo visavam solucionar e/ou amenizar os impactos gerados pelo desequilíbrio das finanças públicas e reconfigurar o aparato de Estado. No decorrer do pronunciamento do governador, essas prioridades foram reiteradas e imbricadas ao Plano de Modernização do Estado, de modo que, a partir de mudanças no aparato estatal, tornar-se-ia possível o direcionamento das ações no Estado em consonância com as demandas socioeconômicas desse ente da federação. Por isso, para o governador, as questões relativas às finanças e ao “poder estatal” – governo e administração – (MASCARO, 2013) assumiram preponderância em seu pronunciamento. Na sequência do pronunciamento inicial, o governador enfatizou a causa principal do desequilíbrio financeiro do Estado e as consequências geradas pelo descompasso entre arrecadação e gastos. Além disso, em nome da

sociedade, entende-se que expôs um posicionamento contrário ao funcionamento de instituições estatais (OSÓRIO, 2014), conforme consta no fragmento de seu discurso, assim apresentado na matéria:

*O governo enfrenta dois grandes desafios: financeiro e de gestão. “Gastamos mais do que arrecadamos e, por isso, não conseguimos cumprir até mesmo as obrigações mais essenciais”, frisou Sartori. Disse que a sociedade não aceita mais conviver com o atraso, o desperdício, a ineficiência e os privilégios (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2016, grifo nosso).*

De fato, de maneira geral, a sociedade vivencia e/ou constata situações cotidianas de ausência do poder público e de precariedade dos “serviços” prestados pelo Estado. Historicamente, os pífios recursos públicos ampliaram e complexificaram as demandas sociais, sendo as recentes medidas de congelamento dos gastos um dos fatores que incidiram significativamente nas políticas públicas. As reformas em âmbito federal, com destaque às de 1995 e de 2016, reconfiguram o Estado brasileiro, de modo que o grande desafio das finanças públicas e de gestão do Estado do Rio Grande do Sul, citados no discurso do governador, insere-se nesse contexto. Ademais, é preciso situar tais reformas na totalidade do sistema mundial capitalista, em seu processo permanente de crise estrutural (MÉSZÁROS, 2011). O governador reiterou o discurso da crise estatal, vigente desde a década de 1990, o qual já havia sido enfatizado na reforma do Estado de 1995, no governo do ex-presidente FHC (PERONI, 2013).

Ao afirmar que os gastos superiores à arrecadação comprometeram os investimentos sociais, em seu discurso, o governador abordou aspectos que se aproximaram aos preceitos da “teoria neoliberal” (PERONI, 2013). Primeiramente, cabe mencionar o enfoque desse aporte teórico acerca da crise do Estado, justificada pelos gastos em políticas sociais. Para os teóricos “neoliberais”,

[...] o Estado é culpado pela crise, tanto porque gastou mais do que podia para se legitimar, já que tinha que atender às demandas por políticas sociais, o que provocou a crise fiscal, como porque, ao regulamentar a economia, atrapalhou o livre andamento do mercado. Para a teoria neoliberal, as políticas sociais são um verdadeiro saque à propriedade privada, pois são formas de distribuição de renda, além de atrapalhar o livre andamento do mercado (PERONI, 2013, p. 12).

Na concepção neoliberal, o mercado assume centralidade, de forma que, “Sob a hegemonia neoliberal, os dispositivos de controle são utilizados ou reutilizados sob o indisfarçável favorecimento do mercado globalizado” (VIEIRA, 2004, p. 18). Nesse

sentido, redimensiona-se a lógica de mercado no sistema mundial capitalista em sua “fase imperialista” (OSÓRIO, 2014). Trata-se da consolidação do modo de produção capitalista, sob a égide do capital financeiro, que, ao fim e ao cabo, interfere e reconfigura o Estado. Esse processo decorre da própria gênese histórica do sistema mundial capitalista (OSÓRIO, 2014). Desde a ascendência do capital financeiro,

*Em sua fase imperialista, a natureza expansiva do capitalismo se potencializa, dando vida a novos movimentos na organização e a articulação do mercado mundial e na relação entre as economias imperialistas e estas com as economias dependentes (acentuando, por exemplo, as polarizações (OSÓRIO, 2014, p. 165, grifo do autor).*

Sabe-se que a posição do Brasil e, precipuamente, dos países latino-americanos no contexto do sistema mundial capitalista (OSÓRIO, 2014) é determinante à apreensão das implicações do capitalismo imperialista. Subsumidos à condição de Estado do capitalismo dependente (OSÓRIO, 2014), os governos desses países implementaram reformas no aparato estatal direcionadas à redução de investimentos em políticas públicas também em decorrência de comprometimento financeiro junto às instituições internacionais. No que tange ao Brasil, a questão da dívida pública de entes federativos limitou as ações do Estado em suas atribuições constitucionais nas diferentes esferas de sua alçada. Ademais, considera-se necessária a compreensão das características sócio-históricas do país, que, de modo geral, são similares às dos demais países da América Central, da América do Sul e do México.

Nessas sociedades, as relações de (re)produção da existência alicerçaram-se na escravidão africana e indígena, e, especificamente no que se refere à realidade brasileira, o mandonismo e o patrimonialismo (SCHWARCZ, 2019) constituíram pilares basilares no processo de institucionalização do Estado e nos meios de controle do poder político nessa forma de organização política capitalista. Esses elementos confluem ao imperialismo em seu estágio contemporâneo sob o predomínio e o controle do capitalismo financeirizado. A inter-relação entre as reformas e os ajustes econômicos dos Estados do capitalismo dependente (OSÓRIO, 2014) pode ser explicada com base na análise sobre a “financeirização do capital”:

É também no marco da financeirização do capitalismo que se tornam inteligíveis a questão da dívida externa de muitos países periféricos e também as propostas de “ajuste” de suas economias, através das “reformas” recomendadas e monitoradas por agências internacionais, notadamente o

Fundo Monetário Internacional, que representam justamente os interesses da oligarquia das finanças (NETTO; BRAZ, 2012, p. 246).

No decorrer das décadas de 1990 e 2000, os governos intensificaram as reformas no aparato de “Estado visível” (OSÓRIO, 2014), conforme evidenciado no decorrer deste estudo. Desde então, têm sido recorrentes os discursos, sobretudo no âmbito dos Poderes Executivo e Legislativo, em defesa de reformas, alicerçadas em questões financeiras do Estado e de modernização da estrutura administrativa. E, no caso da proposta de modernização do Estado apresentada pelo governador do Rio Grande do Sul, em 2016, o ajuste das contas públicas resultaria em uma mudança estrutural, a saber: a justiça social. Entende-se imprescindível a consolidação dessa perspectiva, mas reconhece-se que o processo de superação das desigualdades sociais perpassa por transformações nas relações sociais de (re)produção da existência. Não será mediante o Estado que tal projeção se materializa, porque, “Em suma, o papel do Estado na reprodução do capital exige políticas econômicas e formas de intervenção diferentes de acordo com o padrão concreto de reprodução do capital” (OSÓRIO, 2014, p. 82).

A singularidade do Estado capitalista subsume essas contradições, e a ideologia (MARX; ENGELS, 2009) dominante, alicerçada em relações sociais capitalistas, é parte das determinações da concepção empírica de Estado de todos, conforme esclareceu Mascaro (2013). A ideia de igualdade baliza essa perspectiva, que deve ser compreendida a partir da singular forma política estatal. “Por isso o Estado é uma forma que se apresenta para todos, porque todos, para a exploração, são constituídos e tornados iguais para as trocas – e por extensão também, para a penetração de suas vontades no plano formal no Estado” (MASCARO, 2013, p. 58).

As projeções enunciadas pelo governador do Rio Grande do Sul, em seu pronunciamento em prol da reconfiguração do Estado, expressaram esse sentido de “Estado para todos” (MASCARO, 2013). Em trechos do seu discurso, citados anteriormente e expostos ao longo desta seção, percebe-se a vinculação de mudanças “formais” (MÉSZÁROS, 2008) a partir do Plano de Modernização do Estado e da transformação da realidade. Para tanto, em seu discurso,

*O governador enfatizou que o Estado está diante da mais severa crise das finanças públicas da história do Rio Grande do Sul e do país, aliada a uma crise estrutural de um setor público defasado e ultrapassado. ‘O modelo de Estado que podia tudo e gastava sem pensar fracassou completamente. Sem equilíbrio financeiro, muito pouco ou quase nada é possível. Não se faz justiça*



*social sem equilíbrio das contas públicas*, sustentou (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, p. 2, grifo nosso).

Nesse sentido, considera-se pertinente pontuar essa característica da sociabilidade capitalista (MASCARO, 2013), sobretudo no contexto brasileiro. “Um problema crucial de nossa agenda republicana é a manutenção de uma vergonhosa desigualdade social, herdada do passado, mas produzida e reproduzida no presente” (SCHWARCZ, 2019, p. 126). A desigualdade social constitui uma das tantas faces das relações sociais capitalistas, sendo profunda e expansiva em países capitalistas periféricos (OSÓRIO, 2014) e de “passado colonial” (SCHWARCZ, 2019). Por isso, no momento em que discursos políticos enunciam novas projeções para o país e/ou para entes da federação, empiricamente, as expectativas de mudanças geram credibilidade em relação a determinados planos e políticas de governo.

Em grande medida, pode-se afirmar que o pronunciamento do governador no Palácio Piratini, em 2016, também conduziu à interpretação análoga, tendo em vista que manifestou a necessidade de debate sobre os custos do aparato estatal e destacou as projeções de mudanças nas ações do governo no Estado. Nesse discurso, “Sartori enfatizou que chegou a hora de a sociedade discutir o tamanho do Estado que suporta pagar” (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2016, p. 3) e se posicionou sobre a necessidade de o Estado priorizar determinadas pautas, assim definidas:

*Defendo, nós defendemos, que o novo Estado gradativamente se volte mais à segurança, saúde, educação, infraestrutura e às áreas sociais. Tudo o que não dialogar com esses propósitos, de servir às pessoas, especialmente aquelas que mais precisam, não deve onerar as contas públicas* (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2016, p. 3, grifo nosso).

Os recursos financeiros do Estado provêm, basicamente, de impostos e “[...] são na maioria das vezes indiretos, ou seja, o contribuinte paga o imposto agregado ao preço das mercadorias. Esse é um dos motivos pelos quais a carga tributária no Brasil é desigualmente distribuída” (SOUZA; GOUVEIA; TAVARES, 2012, p. 78). Nos dados apresentados por Schwarcz (2017), referentes ao ano de 2017, a proporção entre renda e tributação confirmou os extremos de outra face da desigualdade do país. “Os 10% mais ricos pagam 21% de sua renda em impostos, enquanto os 10% mais pobres pagam 32%. Os impostos indiretos consomem 28% da renda dos 10% mais pobres e apenas 10% da renda dos 10% mais ricos” (SCHWARCZ, 2019, p. 130).

Os impostos são imprescindíveis ao Estado capitalista, e essa correlação significa que, “Na dinâmica econômica do Estado, é por meio dos tributos que ele se alimenta. A sua contínua capacidade arrecadadora depende do estabelecimento de melhorias contínuas nas condições políticas para o desenvolvimento do capital” (MASCARO, 2013, p. 47). No Brasil, a manutenção do aparato estatal e o “[...] financiamento das políticas sociais e em especial no caso da garantia do direito à educação [...]” (SOUZA; GOUVEIA; TAVARES, 2016, p. 77) são garantidos via tributação. Cumpre destacar, ainda, que “As taxas e contribuições têm destinação específica, já os impostos constituem um grande fundo de financiamento do conjunto das ações do poder público” (SOUZA; GOUVEIA; TAVARES, 2016, p. 77).

Sem dúvida, o posicionamento do governador aproximou-se das expectativas daqueles que também defendem as pautas sociais, principalmente de movimentos organizados por entidades que representam os servidores públicos, entre outros movimentos voltados às causas das majorias que dependem diretamente de políticas sociais. No seu discurso, percebem-se aproximações com os princípios do Estado democrático de direito, segundo o texto constitucional de 1988, conduzindo ao entendimento de que o Plano de Modernização do Estado possibilitaria a materialidade, como, por exemplo, da justiça social, reiterada em sua fala. Ao expor a projeção de o Estado voltar-se às questões sociais, historicamente negligenciadas no país, seu discurso produziu outro sentido sobre o Estado: o de que “O Estado pode se apresentar como uma entidade que busca o bem comum, e não apenas o benefício de alguns poucos” (OSÓRIO, 2013, p. 24).

Na explanação das medidas implantadas e das projeções de iniciativas voltadas às finanças públicas, o governador pontuou os meios utilizados para a concretização do Plano de Modernização do Estado. De modo geral, as medidas atingiram parte das instituições estatais e dos servidores públicos, bem como a dívida pública, outra pauta que, desde a década de 1990, complexificou-se. Cumpre assinalar a questão da dívida pública dos estados brasileiros, haja vista que parte dos recursos financeiros dos estados é destinada à União, processo que resultou da renegociação da dívida financeira, introduzida no governo do ex-presidente FHC, em 1997 (PIANCASTELLI; BOUERI, 2008). Por ora, cabe destacar a sistematização do pronunciamento do governador sobre as medidas em curso no ano de 2016, conforme apresentado a seguir:

*Sartori afirmou que o anúncio é novo, mas é a continuidade do trabalho que começou no primeiro dia de governo. Ressaltou os decretos de contenção de gastos, redução de secretarias e as aprovações da Lei de Responsabilidade Fiscal Estadual e do regime de Previdência Complementar. Mencionou o limite de gastos dos poderes por meio de um orçamento realista, a implantação de um modelo de Governança e Gestão (o Acordo de Resultados), o combate à sonegação, a renegociação da dívida com a União e a intensificação da cobrança da dívida ativa (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2016, p. 2, grifo nosso).*

Essas medidas implementadas desde 2015 se juntaram às demais introduzidas no decurso de seu governo, até 2018. Apesar de posicionamentos contrários de parte de servidores públicos, sobretudo do Movimento Unificado e dos trabalhadores em Educação, as medidas definidas no Plano de Modernização do Estado prosseguiram. E, no encerramento do seu discurso, o então governador frisou a importância dessa política de governo e externou sua confiança nas mudanças porvir:

*É um dia histórico para o Rio Grande do Sul. A semeadura é trabalhosa, mas a colheita depende dela. Hoje, estamos plantando mais uma fértil semente de mudança. Queremos um novo Estado e um novo futuro para o nosso Rio Grande do Sul. A esperança se renova! (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2016, p. 3, grifo nosso).*

As projeções do governador potencializaram a característica basilar do Estado, que “[...] nos remete ao Estado como relação social, em sua realidade mais oculta, aquela que precisa ser desvelada: o Estado em si mesmo ou Estado ‘invisível’” (OSÓRIO, 2014, p. 19). Desse modo, entende-se necessário fazer referência ao conjunto das medidas definidas na política de governo de reconfiguração do Estado, explicitadas no Plano de Modernização do Estado. Assim, elucidam-se aspectos que auxiliam na compreensão das contradições inerentes à sociabilidade capitalista (MASCARO, 2013), em que o Estado se apresenta “como o Estado de todos” (OSÓRIO, 2014), perspectiva endossada no discurso do governador.

A referência que orienta a organização e a sistematização dessas medidas é a matéria “Um estado em travessia para um novo futuro” (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2017), publicada em maio de 2017. No início desse texto, obtêm-se informações gerais, assim descritas:

*O atual governo está promovendo um conjunto de reformas para preparar o nosso Estado para o futuro. O Rio Grande do Sul é pioneiro na realização de reformas e está servindo de exemplo para outros estados brasileiros. No segundo semestre de 2016, o governo lançou o Plano de Modernização do Estado, uma série de medidas que compartilham esforços para enfrentar a crise financeira (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2017, p. 1, grifo nosso).*

Diante das expectativas de mudanças de uma “nova” realidade e de um “novo futuro para o estado”, conforme o governador manifestou nas projeções do Plano de Modernização do Estado, analisam-se os discursos produzidos por sujeitos que vivenciaram no cotidiano as medidas implantadas. Para isso, elencam-se posicionamentos da Direção Central do CPERS/SINDICATO, concernentes às medidas introduzidas no contexto da Educação Básica da rede pública estadual do Rio Grande do Sul que materializaram as projeções do governador, na época em que as políticas de governo se direcionaram à reconfiguração do Estado.

Com base em discursos da Direção Central dessa entidade de representação dos trabalhadores em Educação, são discutidas as condições de trabalho pedagógico dos professores dessa rede de ensino, cujo eixo central de análise consiste nas medidas estabelecidas no Plano de Modernização do Estado. Prossegue-se, então, inicialmente, na exposição de ações e posicionamentos do Movimento Unificado, e, após, destacam-se os argumentos da Direção Central do CPERS/SINDICATO publicados no jornal Sineta. Portanto, analisam-se discursos desses sujeitos, representantes do Movimento Unificado e da entidade sindical, a respeito das medidas introduzidas pelas políticas do governo de Sartori no âmbito dos vínculos de emprego dos servidores públicos no Estado, bem como as consequências para as condições de trabalho desses servidores, as quais incidem na qualidade dos serviços prestados à população.

### 8.3 O PLANO DE MODERNIZAÇÃO DO ESTADO NO ÂMBITO DOS SERVIÇOS PÚBLICOS E AS CONTRAPOSIÇÕES DO MOVIMENTO UNIFICADO

No decorrer do processo de implantação das medidas estabelecidas no Plano de Modernização do Estado, parte dos servidores públicos mobilizou-se via Movimento Unificado e ações organizadas nas respectivas entidades sindicais, a exemplo do CPERS/SINDICATO no caso dos trabalhadores em Educação. Primeiramente, reporta-se ao Movimento Unificado, formado por 46 entidades<sup>123</sup>, incluindo o CPERS/SINDICATO. Nessa articulação das entidades de servidores públicos, as pautas abrangeram questões salariais, projetos contendo medidas que

---

<sup>123</sup> Em matéria publicada no site do CPERS/Sindicato, em 4 de março de 2016, intitulada “Movimento Unificado dos Servidores Públicos reúne-se para definir novas mobilizações”, constam 44 entidades articuladas no Movimento Unificado.

implicavam direitos estabelecidos nos planos de carreira e investimentos em políticas sociais (CPERS/SINDICATO, 2016).

Das matérias publicadas no site do CPERS/SINDICATO, destaca-se a ação desenvolvida pelo Movimento Unificado, no dia 8 de setembro de 2015, depois de decorridos nove meses da posse do governador Sartori. O fato foi registrado com o seguinte enunciado: “Servidores Públicos Estaduais acampam na Praça da Matriz em defesa de seus direitos”<sup>124</sup>. Nesse texto, constavam as informações sobre esse ato organizado pelas entidades via Movimento Unificado, e, entre os aspectos apresentados, assinala-se a pauta que mobilizou os servidores públicos, acampados na Praça da Matriz, em Porto Alegre, capital do Estado, “[...] para reivindicar o pagamento dos seus salários, retirada de projetos que atacam os servidores e investimentos na saúde, educação e segurança” (CPERS/SINDICATO, 2016). Sobre o conteúdo das medidas estabelecidas no pacote do governo, foram citados os aditivos legais e os respectivos assuntos encaminhados à análise da Assembleia Legislativa. Diante disso, os servidores públicos, organizados no Movimento Unificado, tentaram obstruir o processo de aprovação de diversos projetos definidos pelo governo. Segundo essa mesma fonte, por meio do Movimento Unificado, os servidores públicos visavam ao seguinte objetivo:

*[...] pressionar deputados para a retirada do pacote de projetos propostos pelo governo Sartori, que irão em pauta a partir dessa semana como o PL 207: institui a Câmara de Conciliação de Precatórios, PL 210: dispõe sobre a readaptação de militares estaduais da Brigada Militar, PL 212: para ampliar o aproveitamento de policiais militares inativos, PL 215: extingue fundos que atenderam no passado a uma determinada finalidade e aqueles que estão inativos há três anos ou mais – atendendo ou não a suas finalidades, PL 299: Extinção da Fundergs, PLC 303: Previdência complementar para os servidores públicos estaduais, entre outros (CPERS/SINDICATO, 2015, grifo nosso).*

As diferentes pautas contidas no pacote de projetos do governo evidenciaram que as medidas atingiriam várias instâncias do aparato de Estado (OSÓRIO, 2014). O posicionamento contrário das entidades de representação dos servidores públicos expôs o descontentamento quanto às medidas no âmbito dos serviços públicos

---

<sup>124</sup> Justifica-se a escolha por essa publicação, disponibilizada no site do CPERS/Sindicato, em razão da especificação detalhada dos itens contidos no projeto encaminhado pelo Poder Executivo à Assembleia Legislativa. Entende-se a necessidade de ressaltar o Movimento Unificado de servidores públicos a fim de perceber a amplitude dos impactos gerados pelas medidas adotadas pelo governo a partir de 2015. As demais referências sobre o Movimento Unificado são apresentadas com base na publicação do jornal Sineta, intitulada “Arquivo para Movimento Unificado dos Servidores Estaduais”.

prestados pelo Estado. Sob o ponto de vista dos servidores públicos, mobilizados coletivamente, “Para o Movimento Unificado, os projetos são uma afronta aos direitos dos servidores, visto que atacam direitos históricos e impossibilitam reajustes, desta forma impossibilitando um serviço de qualidade para a sociedade gaúcha” (CPERS/SINDICATO, 2015).

Os sentidos do Plano de Modernização do Estado e de enfrentamento da situação de “calamidade” das finanças públicas distinguiram-se dos sentidos expressos nas projeções do governo. Esse entendimento também é embasado em argumentos da Direção Central do CPERS/SINDICATO, publicados após dois anos da articulação de servidores públicos no Movimento Unificado. A “crise” do Estado, reiterada em discursos do governador como mote da reconfiguração do aparato de Estado (OSÓRIO, 2014) nas políticas de governo, foi analisada sob outro ponto de vista, assumindo, com isso, outro sentido. No editorial do jornal Sineta “Juntos pelos nossos direitos”, publicado em setembro de 2017, a presidente da entidade, professora Helenir Aguiar Schürer (gestão 2017–2020), manifestou crítica pontual à questão financeira do Estado, a partir da análise da entidade sindical de órgão estatal. Segundo a Direção Central do CPERS/SINDICATO,

Os servidores estaduais, para enfrentar o governo, organizaram o Movimento Unificado dos Servidores Públicos – MUS e através de um estudo sério e bem fundamentado, realizado pelo Afocefe Sindicato, entidade representativa dos Técnicos Tributários da Receita Estadual, mostraram que *a crise do Estado não é de despesa e sim de receita. O Rio Grande do Sul deixa de arrecadar R\$ 16 bilhões a cada ano, sendo R\$ 7 bilhões de sonegação e R\$ 9 bilhões de isenção de impostos* (CPERS/SINDICATO, 2017, p. 2, grifo nosso).

O entendimento dessas contradições perpassa pela própria especificidade do Estado na sociabilidade capitalista (MASCARO, 2013). Isso significa dizer que “Não é porque uma classe controla o Estado que um poder se abre imediatamente em seu total favor e imediatamente em desfavor das demais classes” (MASCARO, 2013, p. 63). São as formas sociais de valor, mercadoria e subjetividade jurídica que constituem o núcleo da sociabilidade capitalista (MASCARO, 2013), bem como as categorias de análise que permitem compreender os limites dos movimentos organizados pelas “classes dominadas” (OSÓRIO, 2014).

É importante assinalar a delimitação do aparato de Estado capitalista às “classes dominadas”, cujo processo se desenvolve do seguinte modo: “O aparato de Estado capitalista busca filtrar a ação política e fazer com que esta se concretize de

determinadas formas e por vias institucionais específicas” (OSÓRIO, 2014, p. 53). A restrição às ideias e/ou propostas das “classes dominadas” visa garantir a permanência da lógica das relações sociais capitalistas. Consequentemente,

[...] o Estado capitalista estabelece uma camisa de força para as classes dominadas, tratando de restringir suas formas organizativas e os meios através dos quais buscam levar adiante seus projetos, para que operem num território específico e com regras de jogos impostas pelo aparato de dominação (OSÓRIO, 2014, p. 53-54).

À luz dessas concepções, redimensionam-se as tratativas do Movimento Unificado para barrar os projetos do Poder Executivo na Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, na época em que as políticas de governo se orientaram à modernização do Estado e ao enfrentamento do déficit das finanças públicas, segundo entendimento do governador. As ações coletivas do Movimento Unificado estenderam-se ao longo dos anos de 2015 e 2016. Especificamente, ainda em 2015, próximo ao final desse período, a Direção Central do CPERS/SINDICATO expôs o processo de organização de servidores públicos em prol da retirada de projetos encaminhados pelo Executivo para apreciação do Legislativo.

Na matéria do jornal Sineta intitulada “Diálogo e pressão desestabilizam a base do governo”, que integrou a edição de novembro/dezembro de 2015”, a presidente do CPERS/SINDICATO manifestou-se sobre o processo de mobilização do Movimento Unificado junto à Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, assim avaliado:

*‘Nossa vitória é fruto do diálogo e vem em forma de unidade e mobilização. Conseguimos, progressivamente, disputar com o governo na Assembleia Legislativa, inclusive em projetos que tinha tranquilidade de votação. O adiamento da votação das RPs, por exemplo, atrasou o envio do sexto pacote de maldades de Sartori para a Assembleia. A tendência é que no ano que vem, fica mais difícil a aprovação de projetos polêmicos, já que tem eleições’, analisa a presidente do CPERS, Helenir Aguiar Schürer (CPERS/SINDICATO, 2015, p. 4, grifo nosso).*

As ações dos servidores públicos no Movimento Unificado incidiram nas decisões de representantes do Poder Legislativo pela prorrogação do prazo de análise e de votação das pautas do Poder Executivo. Contudo, ressalva-se que os projetos do governo poderiam ser votados em período posterior, pois, como afirmou a presidente da entidade de representação dos trabalhadores em Educação, a prorrogação dos projetos do governo resultou no adiamento da votação de outro “pacote de medidas”. Por isso, levanta-se a hipótese de que não estava descartada a

possibilidade de aprovação posterior, conforme indicava o posicionamento da Direção Central do CPERS/SINDICATO.

Não raras vezes, criam-se expectativas de que, a partir de negociações com os membros do Legislativo, os desafios existentes sejam solucionados, ainda mais em questões vinculadas a direitos estabelecidos legalmente e a medidas restritivas de investimentos em políticas sociais, como foi o caso das pautas do Movimento Unificado. No entanto, com base em estudos sobre o Estado capitalista, sabe-se dos limites do aparato de Estado quanto às demandas das “classes dominadas” (OSÓRIO, 2014), conforme exposto anteriormente. Ademais, cabe elucidar as contradições inerentes ao poder político no contexto do capitalismo, sob as determinações do capital: “Não há poder político totalmente indiferente aos trabalhadores, mas tampouco há aquele que lhe possa ser estruturalmente libertador, porque não há poder político indiferente ao capital” (MASCARO, 2013, p. 64).

Tal assertiva é fundamental para o entendimento da continuidade das ações articuladas pelo Movimento Unificado em 2016, sendo as questões salariais o mote das pautas em decorrência do parcelamento dos salários de servidores públicos. Essa medida introduzida pelo governador acrescentou novas demandas ao conjunto de temas apontados como imprescindíveis pelos servidores públicos via Movimento Unificado. O posicionamento da Direção Central do CPERS/SINDICATO esclareceu os pontos divergentes com relação às políticas do governo, reiteradas em manifestações públicas, conforme edição de fevereiro de 2016 do jornal Sineta. Na matéria de capa, “Todos no Gigantinho”, a Direção Central do CPERS/SINDICATO apresentou os índices das defasagens salariais dos professores:

*Hoje, a defasagem salarial do Magistério gaúcho chega a vergonhosos 69,44% sendo que a pauta salarial estará no centro da disputa deste ano. Desde o final de janeiro, está na rua a campanha “Sartori, pare de afundar a educação, a saúde e a segurança”, denunciando as promessas que o governo não cumpriu e números contraditórios como o aumento de 46% ao governador e de 64% aos secretários (CPERS/SINDICATO, 2016, grifo nosso).*

A proposição da Direção Central do CPERS/SINDICATO para o ano de 2016 foi direcionada à pauta salarial em virtude das perdas acrescidas no decurso desse governo, cujo processo se intensificou pelas medidas introduzidas a partir da definição do Plano de Modernização do Estado e do corte em investimentos em políticas públicas em nome do déficit público. Entretanto, em 2017, ainda havia projetos dos



períodos de 2015 a 2016 que voltaram a ocupar a plenária da Assembleia Legislativa – assunto abordado na seção subsequente.

O discurso de “crise” do Estado ocupou o espaço de manifestações públicas do CPERS/SINDICATO; afinal, o acréscimo nos percentuais dos subsídios pagos aos representantes do Poder Executivo e aos cargos de confiança do governo, como secretários de Estado, não sobrecarregariam os custos das finanças públicas? Entende-se que essa indagação é pertinente em virtude do discurso do governador, desde o período do pleito eleitoral, reiteradamente justificado pela situação de “calamidade” das finanças públicas. Por outro lado, o aumento dos subsídios manifestou a arbitrariedade dessa decisão, já que parte significativa dos servidores públicos recebia os salários parcelados e com base em valores referentes a 2014. Nesse caso, destacam-se os professores da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, que, além dos impactos das medidas do Plano de Modernização do Estado, vivenciaram situações difíceis em consequência do parcelamento e congelamento dos salários.

Em decorrência dessa medida implantada pelo governo, as ações do Movimento Unificado centraram-se na pauta salarial. Em agosto de 2016, foram definidos os encaminhamentos do ato unificado entre os servidores da segurança, saúde e educação. Na matéria “Movimento Unificado dos Servidores volta com força total para novas mobilizações contra o governo Sartori” (2016), encontram-se informações que possibilitam entender a situação vivenciada por servidores públicos na época da introdução dessa medida pelo governo. Sobre esse assunto, destaca-se o trecho em que constam as finalidades da retomada do Movimento Unificado:

Os representantes das entidades debateram a reorganização do Movimento Unificado e a organização de novas mobilizações pelo Estado. O objetivo é denunciar à sociedade o descaso do governo Sartori (PMDB) com o funcionalismo e a precarização dos serviços públicos essenciais para a população (CPERS/SINDICATO, 2016).

Os impactos das políticas do governo demandaram dos representantes do Movimento Unificado a redefinição de ações voltadas às pautas salariais, as quais estiveram permanentemente inseridas, bem como as demais reivindicações relacionadas ao Plano de Modernização do Estado, de forma coadunada à redução de investimentos em nome do déficit público. O parcelamento e o congelamento dos

salários<sup>125</sup> agravaram as condições de existência de servidores públicos, principalmente dos professores, conforme pontuado neste estudo. Desse modo, prosseguiu-se na exposição sobre as medidas definidas em PECs e em Projetos de Lei que, direta e indiretamente, impactaram as condições de trabalho dos professores da rede pública estadual do Rio Grande do Sul. Para isso, consideram-se posicionamentos e análises da Direção Central sobre esse tema, publicados no jornal Sineta.

#### 8.4 OS IMPACTOS DAS MEDIDAS DO PLANO DE MODERNIZAÇÃO DO ESTADO NAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL SOB O PONTO DE VISTA DA DIREÇÃO CENTRAL DO CPERS/SINDICATO

Em 2017, o pacote de medidas retornou ao plenário da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul (CPERS/SINDICATO, 2017). Diante da possibilidade de aprovação dos aditivos legais definidos no pacote de medidas do governo do Estado, a Direção Central do CPERS/SINDICATO retomou essa pauta nas suas reivindicações. Parte das manifestações dos professores da rede pública estadual integrou-se à agenda da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a qual pontuou as reformas previdenciária e trabalhista e as propostas de terceirização do governo federal.

Na greve nacional da Educação<sup>126</sup>, coordenada pela CNTE, os professores dessa rede de ensino, via CPERS/SINDICATO, realizaram diferentes ações centradas nas reformas do governo federal e nas pautas de reivindicações ao governo do Estado do Rio Grande do Sul. O posicionamento da Direção Central do CPERS/SINDICATO sobre as políticas desses governos foi expresso na matéria “Temer e Sartori querem

---

<sup>125</sup> A partir dessas medidas do governo, as entidades mobilizaram-se em ações junto aos sócios, como foi o caso do CPERS/Sindicato que, em Assembleia Geral, deflagrou greve no dia 13 de maio de 2016 (CPERS/SINDICATO, 2016).

<sup>126</sup> Convocada para o dia 28 de abril de 2017. A participação do CPERS/SINDICATO foi definida em Assembleia Geral, realizada no dia 8 de março. De acordo com a matéria “Greve Nacional da Educação mostra a força da resistência dos educadores”, do jornal Sineta, edição de abril de 2017, “O mês de março foi marcado por grandes mobilizações dos trabalhadores em todo o Brasil para denunciar os ataques de Temer contra os direitos sociais e trabalhistas. Aqui no Rio Grande do Sul, ataques de Sartori também foram lembrados. [...] Foram dias de intensas manifestações por todo o Estado, que contaram com a presença de movimentos sociais, centrais sindicais e as Frentes Brasil Popular e Povo sem Medo” (CPERS/SINDICATO, 2017, p. 1).

acabar com os direitos dos trabalhadores”, publicada no jornal Sineta, na edição de abril de 2017:

*O alinhamento dos governos Temer e Sartori, ambos do PMDB, traduz o objetivo do golpe no Brasil: implantar políticas de privatizações, o desmonte dos serviços públicos e a retirada de direitos sociais e trabalhistas que integram a agenda dos seus respectivos governos. Estamos diante do retorno de um neoliberalismo feroz. [...] (CPERS/SINDICATO, 2017, p. 3, grifo nosso).*

As reformas consolidadas pelo governo federal a partir do “golpe jurídico-parlamentar de 2016” (FREITAS, 2018) possibilitaram a ampliação do processo de privatização do público (FERRAZ, 2016)<sup>127</sup>. Na concepção de Ferraz (2016), a privatização do público abrange os meios para além da venda de empresas estatais ou da terceirização dos serviços que são (ou que deveriam ser) prestados pelo Estado. Esse conceito diz respeito à “Toda política pública, financiada com fundo público – ou seja, fruto da contribuição da riqueza gerada por toda a população –, que atende um segmento específico da população, é uma forma de privatização do público” (FERRAZ, 2016, p. 35). Como exemplo desse processo, mencionam-se a reforma do Ensino Médio (TAFFAREL; BELTRÃO, 2019) e a imposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (DOURADO; SIQUEIRA, 2019), que resultaram de um conjunto de decisões políticas fundamentadas nos preceitos do capital.

Na sociabilidade capitalista, o capital constituiu-se a raiz do modo de produção social da existência, de modo que seu ciclo de reprodução se assenta na “[...] autovalorização do capital [...]” (MARX, 2013, p. 553). Além do mais, nessa relação social, tudo se reduz à mercadoria, o que implica entender a força de trabalho sob essa condição, conforme explicitou Marx (2013) a tratar da gênese histórica dessa sociedade a partir do processo de acumulação primitiva<sup>128</sup>. Sobre essa base de

<sup>127</sup> Ferraz (2016) apresentou esse conceito a partir dos estudos de Oliveira (1999). Em sua análise sobre a “centralidade das instituições representativas”, Gouveia e Ferraz (2016, p. 34, grifo nosso) expuseram que “[...] o Estado não apenas representa um *lôcus de poder* ou um agente de governança de políticas públicas. Ao contrário, é central para a sociabilidade e a solidariedade moderna, na exata medida em que é a instituição capaz de mediar o processo, que Oliveira (1999) chamou, de privatização do público e publicização do privado. Ainda que *toda demanda atendida pelo Estado possa atingir determinados grupos específicos – e nesse preciso sentido é sempre uma privatização do público –, a formação de um consenso para atendê-la implica em uma publicização do privado*. Esta publicização do privado significa que os interesses privados, em um regime democrático, não podem e não devem ser atendidos clandestinamente”.

<sup>128</sup> Trata-se do capítulo 24, “A assim chamada acumulação primitiva” (MARX, 2013). Nesse aspecto, destaca-se o fragmento da exposição que esclareceu a respeito dessa formação: “O processo que cria a relação capitalista não pode ser senão o processo de separação entre o trabalhador e a propriedade das condições de realização de seu trabalho, processo que, por um lado, transforma em capital os

análise, adensam-se os sentidos das políticas de governos no contexto do Estado do capitalismo dependente, em que o Brasil e os demais países latino-americanos se situam, assim como outros “Estados-nação” (OSÓRIO, 2014) da África e parte da Ásia.

Entre as ações da CNTE e dos sindicatos filiados, cabe destacar, ainda, a proposta de construção da greve geral, “[...] convocada para o dia 28 de abril, em defesa da Previdência, contra a Terceirização e por Nenhum Direito a Menos” (CPERS/SINDICATO, 2017, p. 3). Na matéria “Greve Geral: dia 28, o Brasil vai parar”, publicada no jornal Sineta em abril de 2017, essa mobilização de âmbito nacional foi apresentada sob o seguinte enfoque: “O Brasil vive uma epidemia de desrespeito aos direitos dos trabalhadores diante das propostas do ilegítimo Temer”. E, de forma correlacionada a essa situação, no Estado do Rio Grande do Sul, os projetos do governo continham itens considerados emblemáticos pelo CPERS/SINDICATO, principalmente para os professores. Nesse sentido, alude-se ao excerto da matéria supracitada, na qual a Direção Central expôs os impactos das políticas do governo estadual:

No Estado, Sartori segue a mesma linha. *Para a educação pública, as perspectivas não são boas*, caso sejam estruturadas medidas como o fim da aposentadoria especial para professor(a), a suspensão de concursos públicos, a extinção da Lei do Piso Nacional e a ampliação da terceirização nas escolas, atingindo professores e funcionários (CPERS/SINDICATO, 2017, p. 3, grifo nosso).

As projeções da Direção Central do CPERS/SINDICATO demonstraram a complexidade das políticas do governo na esfera educacional da rede pública estadual, haja vista que estavam em jogo as políticas em curso na época, as demais políticas previstas no “pacote de medidas” e políticas acrescidas das reformas do governo federal em tramitação no Legislativo. Em grande medida, cada um desses itens citados nas pautas das políticas do governo do Rio Grande do Sul, assim como outros, resultaram de processos organizados pelos professores, especialmente via movimento sindical. Historicamente, os direitos à aposentadoria, a concurso público e ao piso salarial significaram avanços para a constituição do professor como

---

meios sociais de subsistência e de produção e, por outro, converte os produtores diretos em trabalhadores assalariados” (MARX, 2013, p. 786).

profissional da Educação, cujo processo perpassa pela “professoralidade”<sup>129</sup> (FERREIRA, 2017).

Corroboram essa perspectiva os argumentos apresentados por Arroyo (2011) sobre as mudanças produzidas pelos professores a partir de diferentes movimentos organizados por esses profissionais em prol da valorização do trabalho e de direitos trabalhistas:

*Não podemos ignorar que no fazer-se do novo perfil de professor(a) esses processos múltiplos de conscientização e politização da categoria têm um peso extremamente relevante. O interessante é que esses processos vieram de fora, das universidades, de outros sindicatos, mas sobretudo foram processos concomitantes à história de reorganização da categoria, de suas formas diversas de conquista de seus direitos. Não foram apenas fruto de uma intencionalidade pedagógica externa. A categoria dos(as) professores(as), na pluralidade de suas expressões e afirmações, foi a educadora, conscientizadora de si mesma. Acompanhou seu próprio fazer-se, redefinir-se. Acompanhou e foi sujeito de seu próprio crescimento (ARROYO, 2011, p. 205, grifo nosso).*

As tratativas de governos voltadas a aniquilar os direitos trabalhistas dos professores, a implantar medidas de redução dos investimentos na escola pública e a negligenciar pautas reivindicatórias das entidades sindicais, principalmente quanto às questões salariais, são as manifestações implícitas das contradições entre capital e trabalho. E esse processo se acentuou, recentemente, com o “golpe parlamentar-jurídico-midiático” (TAFFAREL; BELTRÃO, 2019), em que a “[...] classe dominante que, agora, no contexto da crise estrutural do capitalismo [...]” (SAVIANI, 2018, p. 781), mobilizou os meios necessários, consolidou as reformas e introduziu uma série de medidas para ampliação dos espaços de reprodução do capital (TAFFAREL; BELTRÃO, 2019). Os meios pelos quais a “classe dominante” garantiu a “reprodução do capital” podem ser expressos como:

*[...] as alterações nas leis trabalhistas, as modificações nas regras de exploração do petróleo, a instituição do teto dos gastos públicos (emenda constitucional nº 95), as alterações nas regulamentações ambientais, o plano de novas concessões e privatizações, as mudanças nas políticas das empresas públicas, a terceirização ilimitada e a intenção de reformar a previdência pública. O bloco no poder executa uma agenda regressiva, com forte ofensiva do capital sobre os trabalhadores, e restaura a hegemonia da*

---

<sup>129</sup> Professoralidade “[...] é o estágio em que os profissionais se apropriam de sua profissionalidade, tornando-a tão sua e tão cotidiana, quanto seria o estudo, a práxis, a aula. É uma singularização da profissionalidade, momento de amálgama entre a historicidade e o concreto, em uma práxis pedagógica” (FERREIRA, 2017, p. 33).

*política fundomonetarista pura e dura* (TAFFAREL; BELTRÃO, 2019, p. 109, grifo nosso).

Os encaminhamentos dessas medidas e o processo de tramitação das reformas definidas pelo governo federal, no interstício do período em que o vice-presidente assumiu o Poder Executivo, constaram em matérias publicadas no jornal Sineta. Em diversas publicações, a Direção Central do CPERS/SINDICATO manifestou contrariedade às políticas do governo federal e enfatizou a aproximação entre tais políticas e as medidas estabelecidas pelo governo do Rio Grande do Sul. Assim como os direitos trabalhistas, estabelecidos na CLT, tornaram-se pauta do conjunto das reformas do governo federal, no Rio Grande do Sul, o governo definiu alterações em legislações referentes aos direitos dos servidores públicos.

No editorial do jornal Sineta de abril de 2017, intitulado “Não sairemos das ruas”, a presidente da entidade retomou as manifestações realizadas no decorrer da greve nacional da Educação, proposta pela CNTE. Abordou a decisão da Assembleia Geral do CPERS/SINDICATO, em que os professores optaram pela situação de “Estado de Greve”<sup>130</sup>. Com esse encaminhamento, os sujeitos envolvidos nas ações da entidade visaram ao “fortalecimento das mobilizações”. Nas palavras da presidente dessa entidade, “Estamos em Estado de Greve, prontos para fazer pressão na Praça da Matriz e na Assembleia Legislativa sempre que as votações forem retomadas” (CPERS/SINDICATO, 2017, p. 2).

Para a presidente do CPERS/SINDICATO, professora Helenir Aguiar Schürer, o governo federal e o governo do Estado do Rio Grande do Sul projetaram vantagens irreais sobre as políticas, e por isso havia a necessidade de ações junto à comunidade escolar. Segundo essa mesma fonte, os governos

Sartori e Temer estão investindo pesado na grande mídia para enganar a população quanto aos falsos benefícios de suas ações. Não vamos permitir que os trabalhadores sejam enganados e que seus direitos sejam retirados. Continuaremos nas ruas. Continuaremos realizando debates, discussões e plenárias para que a comunidade escolar esteja esclarecida quanto as maldades pretendidas por Temer e Sartori (CPERS/SINDICATO, 2017, p. 2).

Em âmbito federal, o ano de 2017 iniciou com uma agenda política consideravelmente extensa pelo teor dos aditivos legais, haja vista que o ex-

---

<sup>130</sup> Essa decisão ocorreu no dia 31 de março de 2017. Na publicação do jornal Sineta de fevereiro de 2017, constou o calendário de mobilização definido pelo Conselho Geral da entidade, sendo estabelecida no dia 08 de março a Assembleia Geral do CPERS/Sindicato, com indicativo de greve (CPERS/SINDICATO, 2017).

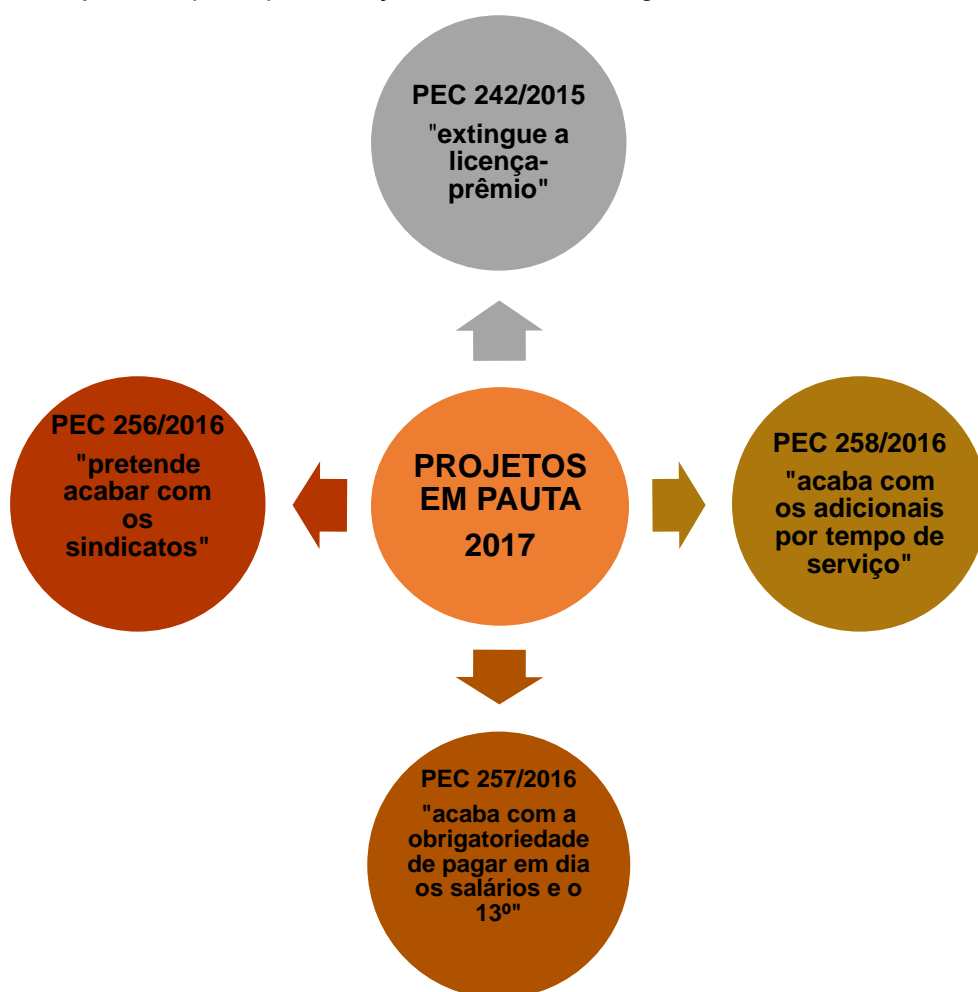
presidente Michel Temer apresentou as reformas da previdência, trabalhista e do Ensino Médio. Essas pautas foram abordadas no editorial do jornal Sineta de fevereiro de 2017, bem como a medida referente ao congelamento dos investimentos públicos, cujos impactos para determinadas políticas públicas foram assim reportados pela Direção Central do CPERS/SINDICATO: “[...] destruir a educação e a saúde pública com a PEC 55” (CPERS/SINDICATO, 2017, p. 2). E, conforme enunciado no início desta seção, no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, o governo retomou a agenda do pacote de medidas, cujo processo foi definido desde o primeiro ano do governo de Sartori, em 2015. Em suma, entende-se que, em 2016, com o marco político do “golpe parlamentar-jurídico-midiático” (TAFFAREL; BELTRÃO, 2019),

Iniciou-se, então, uma nova fase da *contrarrevolução preventiva*, agora do tipo *ultraneoliberal e em fase ainda mais agressiva*. Sua principal finalidade: privatizar tudo que ainda restar de empresa estatal; preservar os grandes interesses dominantes e impor a demolição completa dos direitos do trabalho no Brasil (ANTUNES, 2020, p. 291, grifo do autor).

Para a Direção Central do CPERS/SINDICATO, as decisões políticas geradas a partir desse fato complexificaram a vida dos trabalhadores brasileiros, e, alinhadas ao governo federal, as políticas do governo do Estado do Rio Grande do Sul acarretaram perdas substanciais aos servidores públicos, sobretudo aos professores. No próprio título do editorial do jornal Sineta da edição de fevereiro de 2017, a Direção Central da entidade antecipou a projeção nada animadora para o ano que estava iniciando: “2017 trará os maiores desafios de nossas vidas” (CPERS/SINDICATO, 2017, p. 2). Em seguida, discorreu acerca das razões de tal prognóstico, justificado de acordo com as políticas desses governos, principalmente em virtude das mudanças via reformas e de congelamentos nos investimentos em políticas sociais. Para essa entidade, “As ações de ambos, atacam de forma brutal nossos direitos e de todos os demais trabalhadores. O objetivo é atacar os servidores públicos, enfraquecendo os serviços oferecidos à população mais carente para justificar as privatizações” (CPERS/SINDICATO, 2017, p. 2).

Nessa mesma edição, na matéria “Votação pode ser retomada a qualquer momento” (CPERS/SINDICATO, 2017, p. 2), constaram especificadas as PECs que, segundo a entidade, atingiriam diretamente os professores. Na época, estavam em pauta 13 projetos para serem votados, sendo cinco vinculado aos professores. Na Figura 9, a seguir, especificam-se esses aditivos legais.

Figura 9 – Projetos em pauta para votação na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul em 2017



Fonte: elaborada pela autora com base na edição do jornal Sineta de fevereiro de 2017.

Pelo teor de cada PEC, ressalta-se que as pautas enfocaram questões circunscritas aos direitos trabalhistas dos professores. Além disso, parte dos direitos foi estabelecida no Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul (Lei n.º 6.672/1974), o qual, durante governos anteriores, também esteve presente nas reivindicações do CPERS/SINDICATO em virtude das políticas governamentais. Na próxima seção desta tese, abordam-se as tratativas de governos quanto às alterações do Plano de Carreira dos professores.

No caso das políticas de governo de 2015 a 2018, além dessas medidas estabelecidas nas PECs, os professores vivenciaram situações adversas que impactaram suas condições de trabalho, como o congelamento e o parcelamento dos salários. Desde o início desse governo, em 2015, a Direção Central do CPERS/SINDICATO pontuou questões centrais para os trabalhadores em Educação e, sobretudo, para os professores.



Logo que o governador assumiu o Poder Executivo estadual, precisamente após seis meses da posse, a matéria “Se o governo não recuar o RS vai parar”, publicada no editorial do jornal Sineta dos meses de julho/agosto de 2015, designou o pacote de medidas como “O pacote de maldades de Sartori”, o qual estava em fase inicial de implantação (CPERS/SINDICATO, 2015). Na sequência dessa edição, na matéria “Sartori só mostra boa vontade para reduzir direitos e precarizar a educação”, constou o mesmo assunto, com detalhes sobre os conteúdos dos aditivos legais. A partir dessa publicação, desdobram-se os sentidos das medidas estabelecidas pelo governo a partir do Plano de Modernização do Estado e do déficit das finanças públicas, sob o ponto de vista da Direção Central do CPERS/SINDICATO.

A cada novo pacote apresentado pelo governo Sartori, mais direitos dos educadores ficam ameaçados. Logo no início do mês de junho foram anunciadas as ações que integram a fase 2 do pacote de medidas. Dos 14 pontos, três atingem a categoria (CPERS/SINDICATO, 2015, p. 4).

Os referidos pontos contidos nessa fase inicial do pacote de medidas trataram de temas que ocasionariam perdas para os trabalhadores em Educação. Além de o governo do Estado descumprir a lei do piso salarial profissional nacional para os profissionais do Magistério público da Educação Básica (Lei n.º 11.738/2008) (BRASIL, 2008), os Projetos de Lei e a PEC acrescentariam novas demandas aos trabalhadores em Educação. De antemão, cumpre esclarecer a permanência da pauta do piso salarial no contexto do movimento sindical do CPERS/SINDICATO, haja vista que o próprio secretário da Educação anunciou a possibilidade de não atender a essa e as demais solicitações dos trabalhadores em Educação, explicitando um posicionamento que foi considerado inaceitável pela entidade:

Em coletiva sobre os objetivos da Secretaria de Educação para 2015, o secretário, Vieira da Cunha, no dia 12 de junho, afirmou que *não prevê atender nenhuma das reivindicações dos educadores gaúchos, como o pagamento do Piso no Plano de Carreira*, o que é considerado inadmissível pelo CPERS/Sindicato (CPERS/SINDICATO, 2015, p. 4, grifo nosso).

O anúncio do ex-secretário da Educação indicou dificuldades para a solução dos desafios existentes no contexto da educação pública do Estado, desafios esses que, em conjunto com as medidas do governo, levaram os trabalhadores em Educação a decidirem pelo “Estado de Greve”<sup>131</sup>, deflagrado em Assembleia Geral

---

<sup>131</sup> Na matéria “Educadores estão em Estado de Greve”, constaram detalhadas das propostas aprovadas no Conselho Geral do CPERS/SINDICATO, realizado no dia 25 de junho, assim como as

em 26 de junho de 2015, conforme indica a edição do jornal Sineta de novembro/dezembro desse mesmo ano<sup>132</sup>. Findo o primeiro ano do governo de Sartori, os trabalhadores em Educação, com destaque aos professores da rede pública estadual, produziram o trabalho pedagógico em condições desfavoráveis, devido às perdas salariais decorrentes da falta de reajuste e da inobservância da lei do piso por parte do governo, bem como à incerteza sobre as medidas definidas no Plano de Modernização do Estado e à contenção de investimentos em virtude do déficit financeiro, conforme o propalado discurso do governo.

O governo do Estado do Rio Grande do Sul, de 2015 a 2018, reduziu os recursos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, segundo dados apresentados no Observatório da Educação Pública no Rio Grande do Sul (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO RIO GRANDE DO SUL, 2019). Conforme esse estudo, em 2015, o governo estadual aplicou 33,7% dos recursos na educação, índice que passou para 29,3% em 2016, 28,9% em 2017 e 26,7% em 2018. Portanto, os recursos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino foram reduzidos gradativamente (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO RIO GRANDE DO SUL, 2019, p. 18). Ressalta-se, ainda, que, em períodos anteriores, esses índices oscilaram significativamente, sendo os menores percentuais os dos anos de 2007 a 2011, conforme a análise da Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia<sup>133</sup>, que destacou os índices de 2007 a 2018. Esse enfoque, acerca das políticas de governo de 1995 a 2018, encontra-se na seção seguinte desta tese, de maneira que se possa ampliar o escopo deste estudo e apreender os sentidos das reformas do Estado e os impactos da reconfiguração do aparato estatal no âmbito das condições de trabalho pedagógico dos professores da rede pública estadual.

Próximo ao final do ano de 2018, os professores continuaram recebendo os salários atrasados. Na edição de agosto de 2018 do jornal Sineta (a última publicação disponível no site do CPERS/SINDICATO), a Direção Central enfocou as eleições desse ano, em âmbito estadual e federal. No editorial “Cada voto é uma lição”, a

---

sugestões encaminhadas pelos professores: “[...] foram aprovadas sugestões apresentadas pela base” (CPERS/SINDICATO, 2015, p. 3).

<sup>132</sup> Abordada na seção anterior, em que trata do Movimento Unificado, a PEC 206 esteve na pauta dos servidores públicos, articulados no Movimento Unificado.

<sup>133</sup> No caderno n.º 1/2019, a presidenta, deputada Sofia Cavedon, apresentou as justificativas do “Observatório da Educação no Estado do Rio Grande do Sul”, as características da Comissão, as fontes que propiciaram a elaboração dos estudos e os encaminhamentos dos trabalhos a partir dos diagnósticos sobre a realidade educacional do Estado (CPERS/SINDICATO, 2019).

presidente da entidade expôs a ação iniciada em 3 de julho, “Caravana em Defesa da Escola Pública – contra o desmonte do Estado” (CPERS/SINDICATO, 2018, p. 2). Nessa matéria, a Direção Central também tratou da situação dos professores e manifestou o posicionamento com relação ao governo do Estado, assim exposto: “Foi o desinteresse na política que nos levou à atual situação de penúria, marcada por 33 meses de atraso salarial e ataques permanentes a direitos adquiridos” (CPERS/SINDICATO, 2018, p. 2).

As PECs que continham assuntos circunscritos aos direitos trabalhistas dos professores e à entidade sindical tramitaram no Legislativo no decurso de 2018 a 2019. Desses aditivos legais, o Poder Legislativo aprovou, em segundo turno, a PEC 242/2015, referente à licença-prêmio e a outras providências, no dia 26 de fevereiro de 2019<sup>134</sup>. O legislativo arquivou a PEC 256/2016 no dia 26 de dezembro de 2018<sup>135</sup>, assim como a PEC 258/2018, cuja ementa propunha a extinção do direito aos adicionais por tempo de serviço (RIO GRANDE DO SUL, 2018). Na mesma data, também foi arquivada a PEC 257/2016, na qual o Executivo solicitava a desobrigatoriedade de pagar em dia o salário e o 13º dos servidores públicos (RIO GRANDE DO SUL, 2016).

Pode-se afirmar que o governo estadual não obteve pleno êxito na aprovação desses projetos enviados à Assembleia Legislativa. Em contrapartida, entende-se que, para os professores, o recuo do Legislativo mediante arquivamento dos projetos significou avanço nas pautas reivindicatórias do CPERS/SINDICATO. Com essa decisão do Legislativo, os professores garantiram a permanência de parte dos direitos estabelecidos no Plano de Carreira, via Lei n.º 6.672/1974.

Todavia, os impasses entre governo e CPERS/SINDICATO permaneceram, e isso não poderia ser diferente, porque se trata de antagonismos próprios da sociedade capitalista, inerentes à luta de classes (MARX; ENGELS, 2014). Nesse contexto, o Estado constitui-se ente imprescindível à reprodução capitalista (MASCARO, 2014). Em suma,

Nas sociedades capitalistas, atravessadas pela dinâmica da forma-valor, a forma política estatal se apresenta como derivação necessária de suas relações sociais e, além disso, a luta de classes perpassa tanto o próprio

---

<sup>134</sup> “Aprovadas, extinção da licença-prêmio e alteração do tempo ficto de servidores” (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2019).

<sup>135</sup> “Assunto: inciso II, artigo 27: representante entidade mandato classista confederação federação sindicato associação classe sem remuneração nacional estadual servidor desempenho promoção merecimento contribuição previdência” (RIO GRANDE DO SUL, 2016).

cerne da exploração da força de trabalho pelo capital quanto a própria vida política (MASCARO, 2013, p. 60).

O tripé Estado, capital e trabalho (MÉSZÁROS, 2011) coexiste imbricado; é um “[...] *conjunto* dos elementos que compreende esse sistema. Não basta eliminar um ou até mesmo dois de seus polos” (ANTUNES, 2009, p. 24, grifo do autor). A relação entre essas categorias é basilar à apreensão das políticas de governo pautadas em reformas do Estado. Todavia, de modo geral, os discursos de proponentes e apoiadores de políticas centradas na reconfiguração do Estado, sob a designação de “modernização”, foram forjados (e ainda o são) com base na ideia de “consentimento ativo”<sup>136</sup> (SHIROMA; SANTOS, 2014). Para tanto, investiram e investem em divulgação a fim de obter consenso e consentimento mediante “Um intenso processo de propaganda [...]” que “[...] forjou um senso comum sobre a necessidade de reformas do Estado e educacionais para superação de crises” (SHIROMA; SANTOS, 2014, p. 22). Esse tem sido o tom de discursos sobre a “modernização” do Estado e de reformas na esfera educacional, a exemplo da recente reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415/2017), cujo processo ocorreu tangenciado por disputas ideológicas (FREITAS, 2018).

Ao longo das duas últimas décadas pós-reforma do Estado do governo de FHC, as decisões dos que governaram o país e o Estado do Rio Grande do Sul, basicamente, orientaram-se a partir dos conceitos da “administração pública gerencial”, tal qual estabeleceu o PDRAE (BRASIL, 1995). No Rio Grande do Sul, o governo de Antônio Britto (1995–1999), eleito pelo PMDB em 1994, definiu a reforma do Estado como solução da crise financeira pública, gerada pela “má administração” (AMARAL, 2011). Portanto, o governo de Antônio Britto, alinhado ao governo federal, introduziu a reforma administrativa estatal a partir do PQAP (AMARAL, 2011). E, assim sucessivamente, outros governos realizaram processo semelhante, implementando, ainda, outros programas. Também é importante salientar que, em determinados períodos, as ações de governos no núcleo do poder político estatal (OSÓRIO, 2014) voltaram-se às demandas de parte da sociedade gaúcha e estabeleceram políticas a partir de processo decisório de caráter participativo e democrático.

---

<sup>136</sup> As autoras apresentaram esse conceito com base em Harvey (2008): “Para Harvey (2008), a construção do consentimento ativo é realizada com a produção de um aparato conceitual que encontra apoio na sociedade” (SHIROMA; SANTOS, 2014, p. 22).

A transição das políticas de governo, ora centradas na modernização do Estado segundo os preceitos gerencialistas, ora focalizadas em questões regionais de acordo com as concepções de democracia e participação, conduzem aos sentidos de continuidade dos discursos sob a lógica do capital. Tendo isso em vista, a próxima seção apresenta a sistematização das políticas do governo eleito, em 2014, ao Poder Executivo Estadual do Rio Grande do Sul. Para isso, são utilizadas as Mensagens à Assembleia Legislativa, relativas aos anos de 2015 a 2018. Esses documentos se integram às determinações legais estabelecidas na Constituição Estadual do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 1989). Portanto, ao referir-se às políticas de governo desses períodos, obtêm-se elementos para a análise dos sentidos de continuidade das políticas de governos estatais do Rio Grande do Sul ao longo de mais de duas décadas.

#### 8.5 MENSAGENS DO GOVERNADOR À ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO RIO GRANDE DO SUL: APONTAMENTOS SOBRE AS ORIENTAÇÕES LEGAIS DO DOCUMENTO

O artigo 82, inciso IX, da Constituição Estadual do Rio Grande do Sul estabelece que compete ao governador a apresentação ao Poder Legislativo das políticas de governo projetadas para os períodos do mandato no Poder Executivo estadual. Esse artigo legal especifica as atribuições do governador, incluindo a de “[...] expor, em mensagem que remeterá à Assembleia Legislativa por ocasião da abertura da sessão anual, a situação do Estado e os planos do Governo” (RIO GRANDE DO SUL, 1989)<sup>137</sup>.

Na primeira mensagem encaminhada à Assembleia Legislativa, em 2015, o governo apresentou o diagnóstico da situação financeira do Estado, elencou os desafios para o desenvolvimento das regiões rio-grandenses, explicitou a situação da economia do Rio Grande do Sul e especificou as políticas definidas para os períodos de mandato, de 2015 a 2018. Na introdução desse documento, constaram abordagens apresentadas no Plano de Modernização do Estado (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2016), exposto pelo então governador em novembro de 2016,

---

<sup>137</sup> Os documentos constam no sítio eletrônico do Governo do Estado do Rio Grande do Sul, no *link* <https://planejamento.rs.gov.br/mensagem-do-governador>, em que podem ser consultadas as Mensagens redigidas desde 1829.

principalmente na justificativa referente ao pacote de medidas, problematizado em seção anterior. Saliendam-se outros aspectos vinculados à justificativa do governo para a modernização do Estado, na qual apontou críticas à dinâmica de organização e funcionamento do aparato estatal (OSÓRIO, 2014) com os termos “burocrático”, “lento” e “defasado”. Nessa direção, expôs a importância de ações centradas no “cidadão”, mediante a articulação de “agentes” e “órgãos do governo”. E, para alcançar a “qualidade” e a “eficiência” dos serviços públicos, o governo definiu os seguintes encaminhamentos:

É necessário iniciar uma mudança ampla, profunda e duradoura de *modernização em todos os processos da gestão de governo*. Sair da teoria e olhar o serviço público com uma lupa, em busca de mais *eficiência*. Precisamos *melhorar os indicadores em todas as áreas* e termos os serviços públicos da melhor qualidade que já tivemos. Devemos concentrar nossa atenção para *melhorar os serviços prestados diretamente ao cidadão*, como nos postos de saúde, no policiamento, *nas escolas*, nos serviços de saneamento básico, eletricidade, etc. Em síntese, precisamos de um *Estado simples e eficiente* naquilo em que ele é mais importante para a população (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 6, grifo nosso).

Sob o critério da “eficiência”, o governo estabeleceu parâmetros para a modernização do Estado com vistas à qualificação dos serviços públicos. E, na continuidade da apresentação desse documento, ainda acerca desse tema, acrescentou o critério de produtividade, entendido sob o seguinte ponto de vista: “[...] elevar a qualidade do gasto é direcioná-lo à elevação de qualidade de vida da população” (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 6). Observa-se o enfoque na qualidade dos serviços públicos prestados pelas diferentes esferas do Estado, sendo a educação pública uma destas. Em grande medida, conhecem-se os resultados da reforma estatal nesse ente da federação realizada por esse governo. Ademais, após o cotejamento entre as projeções e as ações realizadas, têm-se outros elementos para aferição sobre esse assunto.

Destacando a melhoria dos serviços públicos, mediante a reforma do Estado, o governo apresentou os percentuais do déficit orçamentário e apontou a situação vigente na época em que assumiu o mandato no Poder Executivo estadual. Nesses índices informados, destacam-se os contrastes entre receitas e despesas, correlacionados às perspectivas de eficiência e ao aumento da produtividade em esferas do setor público, primordialmente no âmbito da educação pública.

*O governo Sartori assumiu o mandato sem qualquer reserva financeira para pagar as obrigações mais emergentes. O governo tomou posse com dramática situação fiscal. No orçamento de 2015, enviado pelo governo anterior e aprovado pela Assembleia Legislativa, está implícito um déficit de R\$ 4 bilhões, sendo que R\$ 3,4 bilhões pela superestimação de receitas e R\$ 600 milhões pela subestimação de despesas (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 43, grifo nosso).*

O déficit orçamentário público tem sido tema recorrente nas justificativas de governos às reformas de Estado, o que também demanda considerar as implicações da reforma estatal em 1995, principalmente sob o prisma da dívida pública<sup>138</sup>. Na totalidade do sistema capitalista mundial, a crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2011) impacta a vida em sociedade em todas as instâncias, incluindo o núcleo central do poder político estatal.

No ponto de vista de Peroni (2013), a crise do capitalismo subsume-se nos discursos dos proponentes às reconfigurações do Estado. Em parte, os discursos reiteraram e reiteraram o direcionamento de políticas de governo à reconfiguração Estado. E, nesse sentido, frisa-se o argumento dessa autora acerca da articulação entre o público e privado, fundamentada nos preceitos do gerencialismo:

*A relação entre o poder público e o terceiro setor no Brasil cada vez avança mais; em 2009, foi criada uma comissão de juristas para acrescentar formalmente o terceiro setor na estrutura da administração pública no Brasil através da denominação “entes de colaboração” (PERONI, 2013, p. 21).*

Os pilares do gerencialismo permearam as argumentações introdutórias do governo no documento enviado à Assembleia Legislativa, conforme constata-se nas abordagens até então expostas. A proposta do governo ao desenvolvimento econômico do Estado contemplou a parceria entre o setor público e o setor privado e o incentivo ao setor industrial, atendendo, portanto, à parte da sociedade gaúcha. Para o governo, o incentivo à instalação de empresas no Estado visava melhorar os índices de desenvolvimento e ocupar espaço no cenário nacional. As principais medidas definidas se orientavam nas seguintes perspectivas:

*O governo será parceiro da iniciativa privada para criar um ambiente propício e amigável ao empreendedorismo, fortalecer o tecido empresarial existente e diversificá-lo ainda mais, através de instrumentos de atração de empresas, além de estimular processos que aumentem a capacidade de absorver e criar alta tecnologia e maior valor aos produtos. É necessário reverter a situação de assistir ao enfraquecimento de alguns setores e regiões e ficar de fora de*

---

<sup>138</sup> “A troca da dívida do Rio Grande do Sul de curto prazo por outra contratual de longo prazo (30 anos), feita em 1998, no epítáfio do governo de Britto, fez parte de um contexto nacional de ajuste fiscal dos entes federados iniciado em 1995” (FARIA, 2011, p. 130).

*ciclos de investimento nacional, como o recente ciclo de investimentos no setor automotivo* (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 6-7, grifo nosso).

Ao referir o desenvolvimento econômico do Estado do Rio Grande do Sul, observa-se a pauta centrada no setor industrial, a qual esteve presente em políticas do governo federal e de governos nesse ente da federação em períodos concomitantes e subsequentes às reformas do Estado em 1995. Trata-se de decisões principalmente do governo de Antônio Britto (1995–1999) (AMARAL, 2011), que direcionou ações à redução da dependência do setor primário em decorrência da oscilação desse setor (FARIA, 2011). Os incentivos industriais desse governo também visaram “[...] aumentar a competitividade da indústria rio-grandense, descentralizar o desenvolvimento, incrementar o PIB e, por consequência, a arrecadação de impostos e o nível de empregabilidade” (FARIA, 2011, p. 137). O fomento ao setor industrial retraiu outros setores da economia estatal ainda nesse governo e, posteriormente, no governo de Olívio Dutra (1999–2002) (AMARAL, 2011). Faria (2011) assinalou que, no governo de Olívio Dutra, os incentivos concedidos ao setor industrial pelo governo anterior dificultaram o fomento a novos programas e a outros setores da economia.

No contraponto ao argumento do governo, em 2015, o setor industrial brasileiro regrediu significativamente em comparação aos anos finais da década de 1990 em virtude das mudanças do sistema mundial capitalista, em que o capital financeiro se sobrepôs ao capital produtivo (PEDROSO, 2015). Em linhas gerais,

Diante de um cenário de liberalização, abertura econômica e de exposição à competição globalizada, o setor industrial brasileiro precisou desenvolver um acelerado ajuste nos seus quadros funcionais, levando adiante o aprofundamento do processo de reestruturação produtiva que já vinha sendo implementado, de forma tímida, desde as décadas anteriores (PEDROSO, 2015, p. 161).

As mudanças geradas pela reestruturação produtiva de base toyotista (ROSSO, 2008), gradativamente, atingiram o setor produtivo brasileiro, pois a concorrência e a competitividade de empresas e indústrias internacionais ocasionaram a falência desses ramos produtivos nacionais (PEDROSO, 2015). Tais mudanças resultaram da falta de políticas internas compatíveis com as demandas competitivas geradas pelos fabricantes externos (PEDROSO, 2015). Ademais, essas modificações, de reestruturação produtiva, de abertura econômica e de políticas econômicas restritivas, bem como a falência de setores industriais, incidiram



significativamente nas relações de emprego e condições de trabalho. Tal cenário se contrapõe às projeções de desenvolvimento da economia rio-grandense para o quadriênio de 2015 a 2018, em um setor produtivo profundamente afetado e modificado pelas determinações do sistema mundial capitalista e pelas intercorrências de políticas governamentais no Brasil.

A crise mundial de 2008<sup>139</sup> constou na Mensagem à Assembleia Legislativa de 2015, no item “situação econômica”, importante à análise da totalidade da sociedade capitalista quanto aos impactos gerados no contexto mundial e, principalmente, no Brasil. Todavia, na perspectiva de análise do governo, a crise mundial de 2008 perpassou pela circulação de mercadorias em detrimento da produção, conforme os fundamentos de Marx (2013) sobre a mercadoria. Em suma, esse assunto foi abordado superficialmente:

É importante ter presente que essa redução nos preços das commodities<sup>140</sup>, embora seja vista como positiva para as perspectivas dos países desenvolvidos, afeta sobremaneira o potencial de crescimento das economias latino-americanas (e do Brasil, por evidente). *O preço das commodities está intimamente relacionado tanto à viabilização da elevação da renda e do consumo internos da região quanto, indiretamente, à atratividade do território e à sua inserção dinâmica na economia mundial* (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 15, grifo nosso).

Sabe-se da complexidade da temática “crise” na sociabilidade capitalista (MASCARO, 2013). “As crises capitalistas, demarcando os ciclos econômicos<sup>141</sup>, não têm uma única causa: elas são o resultado da *dinâmica contraditória* do MPC – as múltiplas contradições que constituem o MPC convergem nas crises” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 173, grifo dos autores).

De certo modo, os discursos políticos desconsideram a problematização de fenômenos amplos e complexos inerentes às relações sociais de produção capitalista

<sup>139</sup> No entendimento do governo, a queda do crescimento econômico no Brasil decorreu da “[...] crise financeira internacional de 2007-2009” (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 12).

<sup>140</sup> Tal crise atingiu de início os países capitalistas centrais, como Estados Unidos, Japão, Alemanha, Inglaterra, França e Itália (ANTUNES, 2020). No artigo “A crise e os desafios para a nova arquitetura financeira internacional” (FARHI *et al.*, 2009), considera-se que esse fato iniciou nos Estados Unidos, em meados de 2007, no setor de crédito, ou seja, a partir de hipotecas de alto risco. Segundo Farhi *et al.* (2009, p. 135), a crise de crédito clássica transformou-se “[...] em uma crise financeira e bancária de imensas proporções”.

<sup>141</sup> Esse termo diz respeito às mudanças geradas no âmbito econômico. “Até a crise de 1929, os ciclos tinham uma duração aproximada entre 8 e 12 anos; a partir da Segunda Guerra Mundial, esses ciclos foram encurtados, ao mesmo tempo em que os impactos das crises se tornaram menos catastróficas que aqueles da de 1929” (NETTO; BRAZ, 2012, p. 172).

e situam o Estado apartado desse contexto. Em sentido análogo, projetam o crescimento econômico do país independentemente da condição histórica, isto é, da inserção no sistema capitalista mundial, além da ausência de críticas aos condicionantes internos da política, basicamente fundamentada no “patrimonialismo” e no “mandonismo” (SCHWARCZ, 2019).

Constatam-se tais controvérsias em considerações apresentadas na Mensagem à Assembleia Legislativa de 2015, em que o governo teceu elogios a governos antecessores, sobretudo àqueles que implementaram medidas impactantes nos serviços públicos, mas propaladas em discursos de “qualidade”, “modernização” e “eficiência”. Além do mais, no discurso de “crise” do Estado, reiterado nesse documento, o governo desconsiderou as implicações de concessão de empréstimos junto à instituição financeira internacional, que comprometeram as finanças públicas e o patrimônio público.

Sobre esse assunto, cabe lembrar a concessão de empréstimo do BIRD (AMARAL, 2011), anteriormente citado ao referir o governo de Yeda Crusius. Aliás, também merece crítica essa medida pelo fato de tal acontecimento ter sido comemorado. Apesar das consequências de decisão de tal envergadura para a sociedade no âmbito do Estado do capitalismo dependente (OSÓRIO, 2014), “A notícia foi socializada com muita celebração do conjunto de secretariado da governadora. Uma videoconferência aproximou Porto Alegre de Washington, onde o conselho do BIRD aprovou a transação por unanimidade” (AMARAL, 2011, p. 104). Assim, trabalha-se com a hipótese de sentidos de aproximação e continuidade das políticas do governo de Sartori em relação ao governo anterior. Ademais, o partido do governador de Sartori fez parte da coligação partidária que apoiou a candidatura da governadora ao Poder Executivo estadual, obtendo vaga em três secretarias de Estado (AMARAL, 2011). Sob o ponto de vista político-ideológico, na Mensagem à Assembleia Legislativa de 2015, o governo pontuou críticas aos governos do PT e às coligações partidárias de correntes adversárias.

Observa-se a referência nesse documento ao governo de Tarso Genro, em que se constata crítica ao empréstimo financeiro e à aplicação desse empréstimo. As expressões contidas no excerto do documento conduzem ao entendimento de prevalência de argumentos elaborados pela afinidade político-ideológica em detrimento de análise pontual acerca da continuidade de políticas de governo sob a égide do capital. Afinal, esse tipo de medida também foi implementado em governos

anteriores, como, por exemplo, por Antônio Britto (1995–1999) (AMARAL, 2011), do mesmo partido do governo de José Ivo Sartori. Os pontos destacados no fragmento a seguir, referente ao texto encaminhado à seção anual da Assembleia Legislativa, contrastam com o eixo das políticas de governo e as medidas implementadas no decorrer do período de 2007 a 2014, conforme anteriormente apresentado:

*O governo Yeda Crusius passou para o governo Tarso Genro (2011/2014) as finanças com as contas equilibradas. Vendo-se envolto em um orçamento limitado optou pelo expansionismo dos gastos, principalmente em Pessoal e em Custeio, acima da variação da arrecadação. Teve a permissão do Governo Federal de captar recursos via operações de crédito (R\$ 3,92 bilhões), que foram direcionados para Investimentos, Custeio e até Pessoal (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 42, grifo nosso).*

Em contraposição a esse argumento, cabe lembrar que o governo de Yeda Crusius firmou diversas parcerias com o setor privado (vide Quadro 3) e que, no tocante às políticas educacionais, as medidas implementadas praticamente reduziram a oferta de Educação Básica na rede pública estadual e impactaram as condições de trabalho dos professores. Outro paradoxo que demanda colocar em relevo o discurso do governo na Mensagem à Assembleia Legislativa de 2015 consiste nos esquemas de corrupção<sup>142</sup> do governo de Yeda Crusius. Sob o ponto de vista de Schwarcz (2019), a corrupção constitui um problema histórico e, “De tão frequente e enraizada, a corrupção corre o risco de parecer endêmica ao Brasil” (SCHWARCZ, 2019, p. 123). Lamentavelmente, na Mensagem à Assembleia Legislativa de 2015, o governo omitiu o agravamento da situação financeira gerado por desvios de dinheiro público. A esse respeito, compartilha-se do posicionamento de Schwarcz (2019) quanto às implicações da corrupção, pois

*Trata-se de uma prática que degrada a confiança que temos uns nos outros e desagrega o espaço público, desviando recursos e direitos do cidadão. Não por coincidência, ela se encontra, muitas vezes, associada ao mau trato do dinheiro público, ocasionando o descontrole das políticas governamentais (SCHWARCZ, 2019, p. 88, grifo nosso).*

---

<sup>142</sup> Trata-se do “[...] caso das fraudes no Detran” (AMARAL, 2011, p. 106). O presidente da Assembleia Legislativa autorizou a instalação de Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), a qual surgiu da pressão de entidades, tais como CPERS/SINDICATO, sindicatos de servidores públicos, grêmios estudantis e Confederação Única dos Trabalhadores (CUT). Os sujeitos assim articulados “[...] realizaram protestos reivindicando a revelação por parte do Ministério Público das informações de corrupção no governo gaúcho e instalação pelos deputados estaduais de uma CPI para investigar o poder Executivo e o afastamento de Yeda Crusius” (AMARAL, 2011, p. 107).

Esse excerto se refere a recursos provenientes do sistema tributário brasileiro (SOUZA; GOUVEIA; TAVARES, 2016), em que os impostos “deveriam” ser prioritariamente direcionados às políticas públicas, conforme os preceitos constitucionais relativos aos direitos sociais. Os pontos destacados no argumento de Schwarcz (2019) ratificam os demais aspectos relacionados às políticas de ajuste fiscal, oriundas do processo de renegociação da dívida pública dos Estados. Também ampliam a capacidade de crítica às políticas de governos concernentes às isenções de impostos para grandes empresas, devedoras do Estado, e aos favorecimentos de empresas de grande porte, estrangeiras, à instalação de matrizes, como ocorreu no governo de Antônio Britto (1995–1999) (AMARAL, 2011). Portanto, entende-se que todos os fatores até então elencados, entre outros, são fundamentais à apreensão dos sentidos de discursos sobre a modernização estatal.

A partir desses diferentes enfoques, problematizam-se os sentidos dos discursos do governo contidos na Mensagem à Assembleia Legislativa de 2015, preponderantemente no item referente à educação pública da rede estadual do Rio Grande do Sul. Na apresentação das Diretrizes do Plano de Governo para o quadriênio de 2015 a 2018, o governo apontou sua perspectiva em relação ao período do mandato, definindo sua “Visão de futuro: ‘viver um novo ciclo de desenvolvimento sustentável e de qualidade de vida no Estado do Rio Grande do Sul’” (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 3).

No que concerne à esfera educacional, o governo elencou no segundo “eixo” desse documento os objetivos: “II. Eixo Social: reforçar e ampliar as garantias dos direitos sociais”. Nesse eixo, destacou a importância de direcionar as políticas do governo com vistas à melhoria das áreas que abarcam os direitos sociais. Para o governo,

A dimensão social é foco central deste Governo. É importante prover a gestão pública de ferramentas modernas e atualizadas que propiciem *mais eficiência na prestação dos serviços públicos*, com maior acesso e conforto para os usuários. Para que o Rio Grande do Sul seja um Estado que proporcione qualidade de vida, é necessário *melhorar os indicadores de educação, de saúde e de segurança pública* (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 106, grifo nosso).

O critério de “eficiência”, apregoado em discursos de governos anteriores, justificou as consecutivas reformas do Estado, estando presente nas Diretrizes do governo de José Ivo Sartori na forma dos preceitos da “administração pública

gerencialista”, cuja referência basilar foi o PDRAE (PERONI, 2013). Então, segundo a lógica administrativa gerencialista, no caso da educação pública, os estudantes, pais, professores e a comunidade escolar como um todo tornar-se-iam clientes, de maneira que a instituição escolar forneceria um serviço “eficiente” e de “qualidade” e a introdução de sistemas de avaliação viabilizaria a materialidade de tais quesitos. Todavia, diversos estudos comprovaram os equívocos dos proponentes de políticas educacionais sob o crivo da mensuração de avaliações, o que não impediu que essa pauta retornasse nas Diretrizes do governo.

A concepção de educação apresentada na mensagem do Governador à Assembleia Legislativa de 2015, de certo modo, explica o argumento do governo sobre a necessidade de melhoria desse serviço público. Constata-se ausência de prioridade do eixo social, posto que, no tocante à educação, o discurso do governo elencou vagamente o tema, não demonstrando comprometimento pela causa da educação pública. Pode-se perceber a interpelação da educação como capital humano, segundo os preceitos da teoria do capital humano (FRIGOTTO, 2010). Nesse sentido, chama-se atenção ao entendimento de educação presente no documento do governo estadual de 2015:

*A educação é a variável mais potente para garantir a igualdade de oportunidades, a base de uma sociedade democrática e aberta ao esforço e ao êxito individual e coletivo. O atendimento da rede estadual de ensino representa em torno de 50% de todas as matrículas escolares. É necessário harmonizar a atuação dos atores da comunidade escolar para melhorar o desempenho da aprendizagem, em todos os níveis de atuação (GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 106, grifo nosso).*

Pelos elementos-chave demarcados no fragmento do discurso do governo, evidencia-se a negação das contradições da sociabilidade capitalista (MASCARO, 2013). Fundamentalmente, observa-se um discurso impregnado de concepções baseadas na lógica do capital, em que prevaleceu o individualismo e a relação harmoniosa entre os sujeitos. Essa perspectiva indicou o sentido de apaziguamento dos conflitos inerentes a essa sociedade e, ainda mais, uma maneira de dizer aos professores, articulados pelo CPERS/SINDICATO, acerca da necessidade de zelar pela aprendizagem dos estudantes. O cerne da questão estava no desempenho da aprendizagem dos estudantes, sem nenhum indicativo de política educacional voltada às demandas dessa esfera estatal. Desse modo, têm-se, então, explicitadas as concepções das Diretrizes do Plano de Governo para o quadriênio de 2015 a 2018

(MENSAGEM DO GOVERNADOR À ASSEMBLEIA LEGISLATIVA, 2015) à Educação Básica da rede pública estadual.

A seguir, apresentam-se, no Quadro 4, os direcionamentos das políticas do governo nos períodos de 2015 a 2018, cujas referências são as Mensagens do Governador à Assembleia Legislativa de 2015 a 2018, em enfoques que anunciam e ou contemplam aspectos sobre as condições de trabalho dos professores da rede pública estadual do Rio Grande do Sul.

Quadro 4 – Principais realizações e ações do governo na rede pública estadual quanto às condições de trabalho pedagógico dos professores

<b>Crítérios</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>
<b>I) Principais realizações de governo</b>	<p>Melhoria dos espaços escolares de parte das instituições de ensino;</p> <p>Qualificação da rede física por meio de construção, reconstrução, ampliação, recuperação e qualificação dos espaços escolares, das CREs e da SEDUC-RS com equipamentos e mobiliários básicos.</p>	<p>Parte das escolas públicas contempladas pelo Plano de Necessidade de Obras (PNO);</p> <p>Pagamento de alteração de nível para 5.196 professores e 922 funcionários de escolas.</p>	<p>Reformas, ampliações e obras de emergência em escolas da rede;</p> <p>Aquisição e ampliação de equipamentos (381 escolas atendidas).</p>	<p>Melhoria da infraestrutura física e dos espaços escolares.</p>
<b>II) Ações para o ano</b>	<p>Início do mandato do governo.</p>	<p>Qualificação da rede física por intermédio de construção, reconstrução, ampliação e recuperação.</p>	<p>Qualificação da rede física: construção, reconstrução, ampliação e recuperação de escolas públicas.</p>	<p>Nenhuma ação prevista.</p>

Fonte: elaborado pela autora com base nas Mensagens à Assembleia Legislativa de 2015, 2016, 2017 e 2018<sup>143</sup>.

<sup>143</sup> Analisadas em uma perspectiva mais ampla, essas ações foram implementadas com recursos oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) por meio de adesão do Estado do Rio Grande do Sul ao Plano de Ações Articuladas. A contrapartida do Estado, no caso de construção, vem em forma da posse do terreno e, no caso de reforma e ampliação, é de 2% dos recursos desembolsados pelo governo federal (4,2 milhões no período) (BRASIL, 2017).

Nessa síntese, reitera-se a continuidade de políticas de governo paliativas e restritas, sem que de fato as demandas da educação pública da rede estadual do Rio Grande do Sul transgredissem dos discursos à materialidade. No segundo eixo, das Diretrizes do Plano de Governo para o quadriênio de 2015 a 2018, na mensagem enviada ao Legislativo em 2015, o governo definiu o objetivo central do eixo social: “[...] reforçar e ampliar as garantias dos direitos sociais”. E, no que tange à educação pública estadual, o governo elencou o objetivo “estratégico” de “Conquistar um novo patamar de qualidade educacional, gerando oportunidades para todos” (MENSAGEM DO GOVERNADOR À ASSEMBLEIA LEGISLATIVA, 2015, p. 107). Porém, ao contrastar esses objetivos com as realizações e as ações do governo, percebem-se as contradições dos discursos, a intencionalidade em forjar a produção de uma realidade a partir de mudanças “formais” (MÉSZÁROS, 2008) e a concepção de educação meramente como um “antídoto” aos problemas da sociedade.

A crítica de Frigotto, no prefácio da obra de Algebaile (2009), elucidou as características das políticas educacionais no Brasil, com ênfase àquelas produzidas na década de 1990, período de efervescência de reformas nesse contexto. Além de anular a “professoralidade” (FERREIRA, 2017), tais políticas expandiram a oferta de instituições de ensino, principalmente da primeira etapa da Educação Básica, tornando-as um espaço-tempo esvaziado de sentidos. Para Algebaile (2009, p. 28),

A especificidade da escola brasileira não pode ser dissociada de um conjunto de relações políticas econômicas e sociais implicadas na formação societária brasileira e num processo de formação incompreensível do Estado, se não leva em conta o modo de inserção do Brasil numa formação econômico-social de largo espectro, capitalista.

O Estado do capitalismo dependente (OSÓRIO, 2014), que é caso do Estado brasileiro, consolidou-se em meio a disputas pelo controle político, e, conforme o movimento das forças sociais, a democracia ou a antidemocracia (IANNI, 1989) definiram as formas desse núcleo do poder político capitalista. Do Estado oligárquico, populista, autoritário e democrático de direito ao Estado gerencial, pode-se, sucintamente, caracterizar a transição de “tipos de governos e regimes” como “[...] expressão de mudanças institucionais, ou rupturas estruturais internas e externas” (IANNI, 1989, p. 33). Portanto, o “essencial” não muda, ou seja, “[...] o caráter capitalista das relações de dominação política e apropriação econômica” (IANNI, 1989, p. 33).



Dessas premissas, elaboram-se considerações sobre os diversos programas implementados na rede pública estadual sob a justificativa de garantia dos direitos sociais. O direito à educação pública foi contemplado a partir do entendimento de “garantia de igualdade de oportunidade”, e, nos documentos do governador enviados às sessões anuais da Assembleia Legislativa, constaram especificados diferentes programas e ações de caráter assistencialista e paliativo. Na mensagem do Governador à Assembleia Legislativa de 2016, o governo apresentou uma tabela em que especificava os programas, as ações e os órgãos estatais responsáveis pela implementação e pelo acompanhamento dessas ações. Em nenhum dos itens, constou um programa para além do atendimento básico aos estudantes, como, por exemplo, merenda e transporte escolar. Para os professores, os programas definidos enfocaram os aspectos relacionados à “formação continuada”, sendo parte desses programas iniciados no governo anterior por meio das políticas educacionais do governo federal, tais como o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria n.º 1.114/2013, e o Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (MENSAGEM DO GOVERNADOR À ASSEMBLEIA LEGISLATIVA, 2016). A interrupção desses programas decorreu das mudanças políticas em nível federal, pelo “golpe parlamentar-jurídico-midiático” (TAFFAREL; BELTRÃO, 2019).

Uma única referência à valorização dos professores está presente na mensagem do Governador à Assembleia Legislativa de 2016, na especificação das ações realizadas no ano anterior. Essa pauta se integrou às diretrizes estabelecidas no Plano Estadual de Educação (PEE). O posicionamento do governo em relação ao PEE foi assim manifestado: “[...] uma das principais conquistas do governo do Estado em 2015 foi a aprovação do Plano Estadual de Educação (PEE) na Assembleia Legislativa”. Sobre a tramitação do PEE e as normas traçadas, ressalta-se o seguinte:

O texto, que foi aprovado por unanimidade, tem como diretrizes para os próximos 10 anos, entre outras, a erradicação do analfabetismo no Estado, a universalização do atendimento escolar, *a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública, a valorização dos profissionais da educação* e a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (MENSAGEM DO GOVERNADOR À ASSEMBLEIA LEGISLATIVA, 2016, p. 115, grifo nosso).

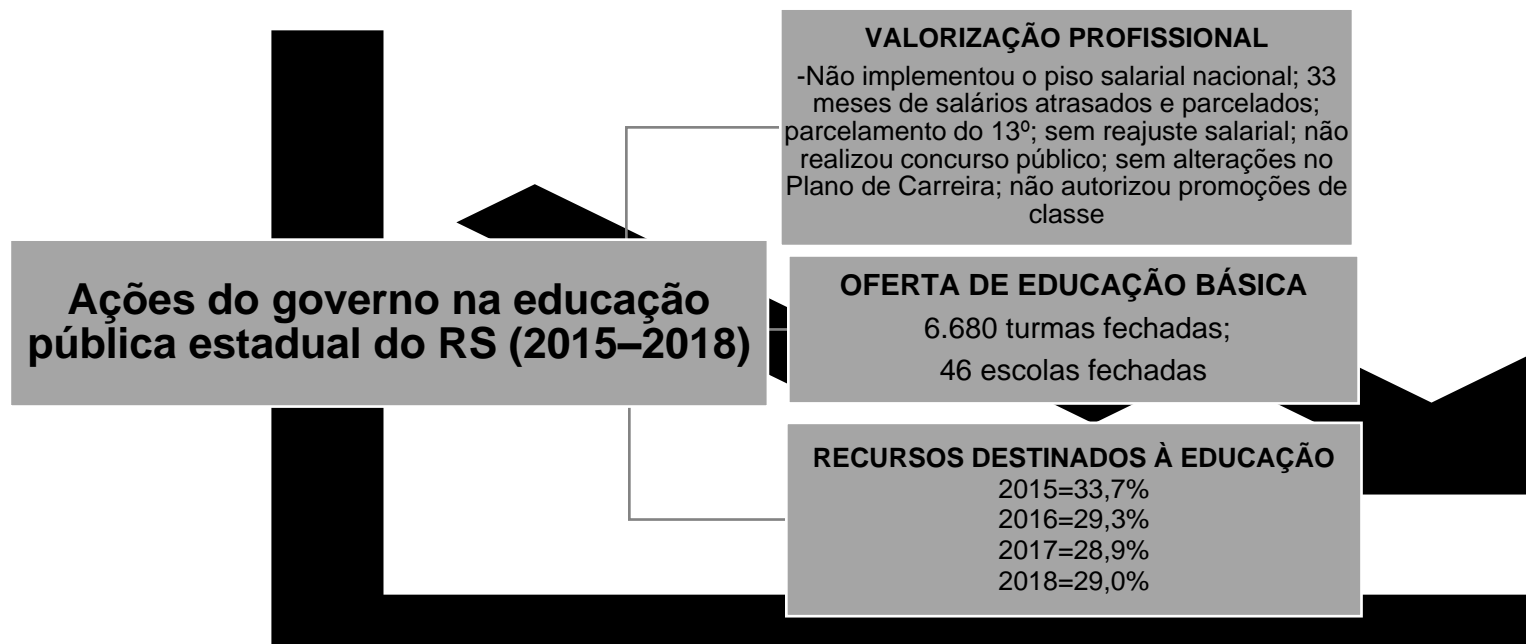
A gestão democrática da educação e a valorização dos professores abrangem os elementos-chave das condições de trabalho desses profissionais, além de questões salariais e de infraestrutura física e material das escolas públicas. No

entanto, parte significativa desses critérios apenas balizou os discursos do governo ao longo dos quatro anos de mandato. De 2015 a 2018, os professores acumularam perdas salariais, bem como vivenciaram situações difíceis em virtude do parcelamento e do congelamento dos salários. As contraposições aos discursos do governo sobre a realidade educacional da rede pública estadual foram publicadas em matérias do jornal Sineta, nas quais a Direção Central da entidade manifestou posicionamentos contrários às medidas do governo de José Ivo Sartori. Parte dos argumentos dos sujeitos do CPERS/SINDICATO constou na seção sobre o pacote de medidas.

A partir das matérias do jornal Sineta, constatam-se referenciais à elaboração de argumentos que reiteram o sentido de continuidade de políticas de governo sob os preceitos do gerencialismo, do processo intenso de sucateamento da educação pública e do acirramento da falta de condições de trabalho dos professores. Desse modo, em contraposição aos discursos do governo, enfocam-se as condições de trabalho desses profissionais a partir das políticas de governo de 2015 a 2018.

Inicialmente, volta-se a atenção às informações e aos dados publicados no jornal Sineta em agosto de 2018, na matéria “Olhar o passado para decidir o futuro”, já abordada anteriormente. Uma síntese dessas questões pode ser visualizada na Figura 10, a seguir.

Figura 10 – Ações do governo na educação pública estadual do Rio Grande do Sul (2015–2018)



Fonte: CPERS/SINDICATO (2018)<sup>144</sup>.

<sup>144</sup> Ressalta-se que os recursos destinados em 2015 já estavam previstos no Plano Plurianual de Atividades do governo anterior para 2012/2015, tratando-se, portanto, de uma lei aprovada em 2011 que não poderia ser mudada pelo governo de Sartori.

Mediante esses dados e apontamentos, chega-se à conclusão um tanto óbvia: a educação pública permaneceu fora da agenda política do governo estadual, fato que Saviani (2019) apontou em sua análise acerca desse tema no quesito “prioridade” em nível nacional. Historicamente, os percentuais necessários à educação pública mantiveram-se aquém das demandas, e, no caso do Rio Grande do Sul, a alegação de “crise” no Estado justificou o baixo percentual em investimentos, principalmente na pauta salarial dos trabalhadores em Educação, em especial dos professores. Todavia, as restrições financeiras às políticas educacionais contrastaram com os gastos públicos em medidas restritas a determinadas esferas do aparato estatal e em ações voltadas à cooptação de consentimento ao governo e a uma minoria. Trata-se de mecanismos de caráter político-ideológico que se processam pela propaganda, via publicidade. A importância da publicidade à “construção do consentimento ativo” (SHIROMA; SANTOS, 2014) integra-se ao “Estado ampliado” (MASCARO, 2013). Isso significa que “Os meios de comunicação em massa não apenas se prestam às manobras imediatas dos agentes políticos em disputa eleitoral, como também interditam conhecimentos, reconfiguram o imaginário social e instituem repulsas e desejos” (MASCARO, 2013, p. 71).

As reformas do Estado – educacionais, trabalhistas e previdenciárias – e as críticas à ineficiência e à burocracia estatal e à crise da educação, entre outros discursos, alicerçaram-se em termos como “modernização”, “qualidade”, “inovação”, “empreendedorismo” e “valorização”. Nesse cenário, a “internalização” da lógica do capital (MÉSZÁROS, 2008) e o “consentimento ativo” (SHIROMA; SANTOS, 2014) processam-se, também, pela propaganda veiculada nos meios de comunicação. Essa estratégia foi colocada em relevo pela Direção Central do CPERS/SINDICATO em razão das controvérsias entre os discursos do governo sobre a “crise” estatal e suas ações, de um lado, e os gastos publicitários e em benesses a seletos sujeitos, inseridos no aparato estatal em cargos transitórios e de confiança, de outro. Os gastos do governo estadual em publicidade foram anunciados na matéria “Quais são as prioridades do governo Sartori?”, publicada na edição de fevereiro de 2018 do jornal Sineta. Considerados gastos desnecessários a partir da comparação entre os percentuais e a redução de investimentos em áreas sociais, a Direção Central do CPERS/SINDICATO apontou o acréscimo de dinheiro público gasto em propaganda e em pagamento a cargos de confiança:

*Enquanto os investimentos na educação, saúde e segurança caem drasticamente no Estado, os gastos com propagandas mentirosas aumentam. Em 2017 foram gastos 46,03 milhões com publicidade, um aumento de 131% do que foi gasto em 2015. No ano de 2017, o governo aumentou em 12% o gasto com Cargos de Confiança (CCs), foram mais de 7 milhões investidos. Para propaganda e pagamento de CCs tem dinheiro. Mas para pagamento de salários dos servidores não tem (CPERS/SINDICATO, 2018, p. 3, grifo nosso).*

O posicionamento da entidade demarcou a característica inerente do Estado capitalista sob ângulos distintos, mas, essencialmente, imbricados, a exemplo da luta de classes: “As diversas configurações estruturadas, configurações e funções que o Estado assume nas sociedades capitalistas se explicam a partir dessa dinâmica da luta de classes” (MASCARO, 2013, p. 62). Portanto, o entendimento sobre as decisões do governo de priorizar determinados setores, beneficiar aqueles que se inseriram temporariamente nesses cargos e, concomitantemente, “excluir” outros, aqueles vinculados diretamente ao aparato estatal, perpassam pela apreensão da luta de classes nesse núcleo do poder político da sociedade capitalista.

Nesse contexto, reiteram-se sentidos à continuidade das políticas do governo em relação aos discursos sobre a crise do Estado. Tal aspecto pode ser evidenciado na mensagem do Governador à Assembleia Legislativa de 2018, em que o governo mencionou a situação “grave” das finanças públicas estatais, citando o atraso do pagamento dos salários dos servidores e os compromissos firmados com fornecedores (MENSAGEM DO GOVERNADOR À ASSEMBLEIA LEGISLATIVA, 2018). O desequilíbrio entre receita e despesa dificultou a solução desses impasses: “Não há dinheiro na quantidade necessária para suprir a carência de investimento no setor da infraestrutura”, afirmou o governo (MENSAGEM DO GOVERNADOR À ASSEMBLEIA LEGISLATIVA, 2018, p. 29).

Durante o governo de José Ivo Sartori, além de greves, passeatas, ocupações de espaços públicos e articulação entre servidores públicos pelo Movimento Unificado, os professores, organizados via CPERS/SINDICATO, manifestaram contrariedade às medidas restritivas de acesso aos meios de vida (MARX, 2008). Estudantes de escolas públicas também se mobilizaram e ocuparam os espaços/tempos escolares para reivindicar “melhoria na estrutura e quadro de professores” (CATTANI, 2017). O estudo de Cattani (2017), publicado na obra “Escolas ocupadas”<sup>145</sup>, descreveu o

---

<sup>145</sup> Em 2015, “tal movimento” ocorreu em outros estados brasileiros. Na Argentina, as ocupações também fizeram parte dos movimentos estudantis (CATTANI, 2017).

processo desse movimento, iniciado em 11 de maio de 2016, que ocorreu de forma concomitante à greve dos professores, iniciada em 13 de maio de 2016. Entre as análises apresentadas pelos autores da obra, chama atenção o fragmento referente às condições de trabalho de professores da rede pública estadual, marcadas pela complexidade dos desafios nesse contexto e, de maneira geral, próximas daquelas presenciadas em outros estados do país:

[...] alguns professores têm mais de 1.000 alunos, é necessário aplicar provas, corrigi-las, solicitar ‘trabalhinhos’; não se conhece os alunos, é impossível saber o nome de todos e as histórias pessoais deles. É muito desgastante, *tudo é quantificado, aulas quantificadas, conteúdos quantificados. As aulas diminuem a qualidade*, o cansaço é constante (SILVA, 2017, p. 68, grifo nosso).

O discurso do professor transcrito no excerto supracitado elucidou outro sentido de qualidade da educação pública, um tanto distinto daquele mobilizado no discurso do governo. Os aspectos destacados pelo professor manifestaram os impactos das políticas de governo sobre as condições de trabalho desses profissionais. Por isso, conclui-se que, no decorrer dos anos de 2015 a 2018, as condições de trabalho dos professores pioraram em comparação a outros períodos e que poucos avanços foram obtidos. Se o governo tivesse de prestar contas aos professores sobre as políticas implementadas, pode-se dizer que, empiricamente, seria reprovado. Pelo menos um voto com certeza teria, o qual, pelas situações vivenciadas na época, seria somado a outros tantos.

Destaca-se, ainda, que o fato de os governos prestarem contas à sociedade quiçá possa se efetivar, apesar de informações estarem disponibilizadas em diferentes canais de acesso via TICs. Um desses meios de acesso é o sítio eletrônico do TCE-RS: <https://portal.tce.rs.gov.br>. Contudo, sabe-se das limitações financeiras de parte da população em adquirir os recursos tecnológicos para acessar dados, obter informações e entender as atribuições desse órgão estatal e sua importância na sociedade. Por esse portal, acessam-se os relatórios das prestações de contas do governo de José Ivo Sartori acerca das políticas educacionais e de outros temas relacionados à esfera estatal, aspecto discutido na seção a seguir.

## 8.6 AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS DE GOVERNO PELO TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (2015–2018)

De acordo com as informações disponibilizadas no sítio eletrônico do TCE-RS, as atribuições desse órgão autônomo, pertencente ao aparato de Estado, abrangem a fiscalização dos recursos públicos aplicados pelos gestores municipais e estaduais. Entre suas principais competências, destaca-se cuidar

[...] não apenas dos aspectos legais, contábeis e orçamentários da gestão pública, através de auditorias de conformidade, mas também da qualidade do gasto público por meio de auditorias operacionais. Junto ao Tribunal, atua o Ministério Público de Contas (MPC), também órgão autônomo (TCE-RS, 2015).

Em cumprimento a tais finalidades, salienta-se o exemplo de fato ocorrido em 2015, em que a SEDUC-RS solicitou informações a esse órgão a fim de obter diagnóstico sobre a educação pública da rede estadual. Pelo documento<sup>146</sup>, caberia à SEDUC-RS identificar situações que demandavam investimentos do poder público, segundo os critérios de “qualidade”, “economicidade” e “eficiência” (TCE-RS, 2015, p. 2). Esse diagnóstico resultou na obra “Estudo acerca da educação estadual: cenários da otimização para a Secretaria da Educação”, publicada em novembro de 2015. A crise financeira pública foi abordada como critério nas decisões do “gestor” “[...] no momento em que são necessários ajustes mais profundos no fornecimento de serviços públicos” (TCE-RS, 2015, p. 2). E, assim esclarecido o ponto central a ser observado pelo “gestor”, no documento identifica-se um item relacionado às condições de trabalho dos professores, contemplado junto a outros assuntos. Portanto, “[...] a análise foi norteadada para o reconhecimento de ocorrências relacionadas às seguintes matérias: *incentivos para ingresso e permanência na carreira do magistério*, quadro de servidores e distribuição de alunos” (TCE-RS, 2015, p. 2, grifo nosso).

Entende-se que esses incentivos congregam salários, infraestrutura física e material de escolas, condições mínimas e imprescindíveis à produção do trabalho pedagógico dos professores, entre outros elementos. Em busca de argumentos circunscritos à perspectiva de “incentivos” aos profissionais da Educação da rede pública estadual, encontrou-se o critério de “qualidade” da educação, que remete às características do gerencialismo na educação pública:

---

<sup>146</sup> Informativo n.º 41/2015 – SAE.

A qualidade da educação ofertada, interesse público precípua, será majorada quanto mais eficientemente forem alocados os recursos disponíveis, seja com a destinação de servidores, seja com melhores incentivos para ingresso e permanência no quadro do magistério (TCE-RS, 2015, p. 3).

No que concerne ao quesito “qualidade”, Vieira (2004) assinalou as implicações desse conceito no contexto educacional, visto que as raízes de sua elaboração remontam ao processo produtivo segundo os pilares do toyotismo. Para além do controle sobre o trabalho do trabalhador, o critério de qualidade internaliza e conforma o sujeito conforme a perspectiva “mercadológica” (VIEIRA, 2004). E, nesse processo, “Cada vez mais o controle da qualidade vai se constituindo no alvo de gestão dentro da produção capitalista. Um controle que não é mais restrito ao produto e ao processo de trabalho, mas que visa a própria subjetividade dos trabalhadores” (VIEIRA, 2004, p. 31).

Evidenciam-se, assim, contradições na apropriação do termo “qualidade” nos discursos sobre o direito à educação, estabelecido nos “objetivos estratégicos” do documento Mensagem do Governador à Assembleia Legislativa de 2015. O fechamento de escolas e turmas conduz ao entendimento de negação do direito de acesso à educação e também de perda da qualidade da educação. A orientação do TCE-RS ao governo do Estado seguiu nesta direção:

*Importante salientar que a redução na quantidade de alunos não implica necessariamente redução proporcional na quantidade de professores ou funcionários necessários para atender a demanda de alunos na rede de ensino. A redução ocorre, em regra, de maneira dispersa, não implicando obrigatoriamente no fechamento de escolas ou cancelamento de turmas. No entanto, os movimentos nas quantidades de alunos por escolas e municípios, sejam de acréscimo ou de decréscimo, devem ser acompanhados pelos gestores para melhor alocação dos recursos humano (TCE-RS, 2015, p. 9, grifo nosso).*

Na avaliação desse órgão estatal, caberia ao gestor a observância desses aspectos, de maneira que fossem garantidas a lotação de professores às instituições de acordo com as necessidades da rede pública estadual. A Direção Central do CPERS/SINDICATO elencou esse assunto na matéria “Principais reivindicações da categoria”, publicada em agosto de 2018 (mencionada anteriormente), e manifestou-se pelo “Não fechamento de escolas, turnos e turmas” (CPERS/SINDICATO, 2018, p. 2). No entanto, constata-se que o governo estadual determinou o fechamento de instituições de ensino e turmas, ainda que em menor proporção que no governo de Yeda Crusius (2007–2010).



Outro aspecto destacado no documento solicitado pela SEDUC-RS ao TCE-RS que também se insere no âmbito das condições de trabalho dos professores contemplou o Plano de Carreira do Magistério. O redator do documento assinalou:

A Constituição da República garantiu a valorização dos profissionais da educação através de planos de carreira voltados a servidores com ingresso por concurso público, incluindo piso salarial nacional. Além disso, definiu o ensino fundamental e médio como prioritários para os Estados (TCE-RS, 2018, p. 11).

A partir do texto constitucional, o TCE-RS argumentou sobre a necessidade de atualização Plano de Carreira (Lei Estadual n.º 6.672/1974), em consonância aos “[...] normativos balizadores da educação brasileira ou com os próprios princípios constitucionais, destacadamente da impessoalidade, da *eficiência* e da *economicidade*, além de impropriedades de nomenclatura” (TCE-RS, 2018, p. 12, grifo nosso). As constatações do órgão reiteraram princípios do gerencialismo, os quais, como se sabe, fundamentaram a reforma do Estado do governo de FHC (PERONI, 2013) e reconfiguram o Estado burocrático ao “Estado gerencialista” (LIMA; GANDIN, 2012). Munido de legislações sob os preceitos da “administração pública gerencialista” (BRASIL, 1995), o TCE-RS esmiuçou as “inconsistências” entre o Plano de Carreira de 1974 e as alterações realizadas em 1996, 2001 e 2014, de acordo com a Constituição Federal de 1988 (TCE-RS, 2018). E, debatidos os pormenores das “inconsistências” encontradas pelo TCE-RS no Plano de Carreira vigente em 2015, o órgão sugeriu a elaboração de um novo Plano de Carreira para o Magistério da rede estadual, conforme especificou no critério “Oportunidades de Melhorias”.

Em linhas gerais, o governo do Estado introduziu a sugestão do TCE-RS sobre a conversão da licença-prêmio em licença para aprimoramento profissional, pela PEC 242/2015<sup>147</sup>. Ao todo, o TCE-RS apresentou dez sugestões, as quais, em vez de “melhorias”, como previa o órgão, são interpretadas nesta tese como perdas e/ou prejuízos. Entre as sugestões, frisam-se aquelas que se coadunam ao sentido de “impactos” às condições de trabalho dos professores: “Matriz de vencimentos com base no piso salarial da categoria, visando ao estancamento do crescente passivo iniciado com a implantação do piso em 2008; Pagamento de adicionais ou gratificações exclusivamente sobre o vencimento básico” (TCE-RS, 2015, p. 16).

---

<sup>147</sup> Publicada na edição de abril de 2017 do jornal Sineta.

Anteriormente à publicação dessas sugestões, a Direção Central do CPERS/SINDICATO encaminhou a pauta de reivindicações ao governo, após a realização da Assembleia Geral em 27 de março de 2015. Em matéria publicada no jornal Sineta de maio/junho de 2015, constavam os itens da pauta entregue ao governo, sendo destacadas as questões salariais. As reivindicações da entidade foram as seguintes: “[...] o pagamento do Piso Salarial do Magistério e, de imediato, o reajuste de 13,01% fixados em janeiro deste ano, além de uma proposta concreta para o pagamento dos 34,6% que ficaram do governo anterior” (CPERS/SINDICATO, 2015, p. 4).

Segundo dados do Observatório da Educação Pública no Rio Grande do Sul (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO RIO GRANDE DO SUL, 2019), em 2015, o piso nacional estava fixado em R\$1.917,78, e o piso estadual, em R\$1.260,20 – logo, para que o piso estadual se igualasse ao piso nacional, seria preciso um reajuste de 52,2%. Dessa forma, observa-se que, na época das sugestões do TCE-RS, o piso salarial estadual permanecia defasado em relação ao piso nacional, ou seja, ainda estava sendo descumprido pelo governo, assim como em governos anteriores desde a aprovação da Lei n.º 11.738/2008 (BRASIL, 2008). Outro elemento-chave contraditório da orientação do órgão refere-se ao pagamento de adicionais ou gratificações estritamente sobre o vencimento básico. Ora, se as sugestões do TCE-RS se orientavam para “oportunidades de melhorias”, indaga-se: qual o sentido de ‘melhorias’ para esse órgão? Afinal, essa restrição manteria praticamente inalterada a questão salarial, haja vista os baixos salários pagos aos professores da rede pública estadual. Por fim, o TCE-RS também considerou importante a atualização da Lei Estadual n.º 6.672/1974, justificada sob o seguinte ponto de vista:

A implantação de um novo Plano de Carreira, atualizando o vigente que é de 1974, contribui para o cumprimento da legislação pertinente à educação nacional e constitui o primeiro passo para o estabelecimento de um plano de recuperação de recursos humanos, *de forma a garantir estímulos à boa prática educacional, a reter profissionais mais capacitados e a privilegiar a aprimoramento pessoal* (TCE-RS, 2015, p. 16, grifo nosso).

A proposta de modificação, ou melhor, de implementação de outro Plano de Carreira em substituição ao anterior, de 1974, atenderia às legislações recentes, desde a Constituição Federal àquelas específicas para a educação. No entanto, considera-se essa mudança meramente formal, já que manteria a situação vigente. Conforme os argumentos expostos, o próprio TCE-RS sugeriu “oportunidades de

melhorias” a partir de critérios contraditórios, por se orientar em percentuais defasados e descumprir a lei do piso salarial. Além disso, o vencimento básico do salário dos professores, de acordo com o piso estadual de R\$1.260,00, os adicionais e/ou as gratificações seriam de baixos percentuais.

Expostas as demais informações solicitadas pela SEDUC-RS, o TCE-RS manifestou posicionamento sobre todos os temas abordados, conforme elucidam as considerações finais do documento:

Dentre os pontos cruciais levantados, *menciona-se a necessidade de elaboração de um novo plano de carreira* para os membros do magistério estadual, dando especial ênfase à: *matriz de vencimentos baseada no piso salarial nacional; critérios de ingresso, promoção/ascensão e retenção de profissionais baseados em formação, mérito e formação continuada; revisão de vantagens, adicionais e benefícios geradores de distorções entre escolas e professores; reavaliação das classificações de difícil acesso e provimento* (TCE-RS, 2015, p. 46, grifo nosso).

Parte das sugestões encaminhadas pelo TCE-RS à SEDUC-RS, se materializadas, poderiam atenuar certos problemas da rede pública estadual de ensino, a começar pelas questões salariais dos professores, sobretudo no que concerne ao pagamento do piso salarial. A ênfase em um novo Plano de Carreira por si só resultaria em mudanças nas condições de trabalho dos professores? Parte-se da hipótese de que seria apenas uma solução formal, conforme problematizou Mézáros (2008) ao discutir as reformas educacionais. As soluções “no âmbito educacional” “[...] devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45). Todavia, nem mesmo as sugestões formais foram materializadas pelas políticas de governo, o que implica considerar que a consulta ao TCE-RS pela SEDUC-RS alicerçou legalmente o próprio governo nas decisões sobre as políticas salariais e as demais demandas da educação. Além disso, na introdução do documento, o TCE-RS justificou sua elaboração, assim manifestada: “Esta informação consolida a demanda referente ao diagnóstico da Educação Estadual, tendo como escopo principal a identificação de *situações passíveis de melhoria do gasto público* quanto à qualidade, economicidade e eficiência” (TCE-RS, 2015, p. 2, grifo nosso).

A melhoria do gasto público ocorreu mediante a implementação de medidas restritivas, tais como o parcelamento e o congelamento de salários e a realização de obras de infraestrutura e física em parte das escolas públicas. Ao fim e ao cabo, as questões prementes da educação pública da rede estadual do Rio Grande do Sul

mantiveram-se nas pautas reivindicatórias do CPERS/SINDICATO. A partir desse documento, a SEDUC-RS obteve acesso às informações referentes à realidade dessa rede de ensino e, munida do diagnóstico, poderia então realizar as ações em conformidade às demandas. Contudo, em grande medida, as sugestões propostas pelo TCE-RS não se efetivaram. Por fim, ressalta-se que os itens destacados nos documentos se referem às ações do governo na esfera educacional, focadas em aspectos que apontaram os impactos das medidas nas condições de trabalho pedagógico dos professores da rede pública estadual.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese resultou do processo de pesquisa iniciado em 2017 e expressa parte de projetos de vida em que a gestão do pedagógico na Educação Básica, principalmente na rede pública estadual do Rio Grande do Sul, conciliou-se ao tempo como acadêmica na UFSM. A materialidade desta produção significou importante conquista pessoal, prorrogada, em fases anteriores, por impedimentos de liberação da licença de qualificação profissional, segundo determinações do Sistema Estadual de Ensino desse ente da federação.

Apesar de os discursos políticos manifestarem interesse pela educação e pela valorização dos professores, em grande medida, essas perspectivas permaneceram apenas registradas em documentos de acesso público, sem serem, efetivamente, realizadas. No transcorrer da pesquisa, ocorreram mudanças no país, tanto de cunho político interno quanto, em âmbito mundial, de crise sanitária provocada pela pandemia de COVID-19. Ambas afetaram significativamente os diferentes campos da vida em sociedade, com consequências vivenciadas cotidianamente por parte da população, precipuamente pela classe trabalhadora brasileira. As aproximações entre essas políticas somente foram possíveis mediante investigação de discursos do governo de Sartori, em que manifestou reconhecimento e crítica, sendo visível o critério político partidário.

Neste espaço de sistematização das análises de sentidos dos discursos dos sujeitos da pesquisa, de antemão, ressaltam-se os aspectos evidenciados acerca das condições de trabalho pedagógico dos professores da rede pública estadual do Rio Grande do Sul. De acordo com a análise de sentidos dos discursos manifestados pelo CPERS/SINDICATO, publicados no jornal Sineta, as políticas do governo de 2015 a 2018 impactaram profundamente a (re)produção da existência desses profissionais, bem como dos demais trabalhadores em Educação e de parte dos servidores públicos. Tal constatação reiterou as análises produzidas no campo teórico educacional e do trabalho em geral sobre o agravamento da precarização dos serviços públicos prestados pelo Estado. O intenso corte de investimentos em políticas públicas acentuou-se a partir da década de 1990, com a reforma administrativa gerencial do aparato estatal.

Recentemente, as medidas implementadas pelo governo, na fase intermediária do golpe de Estado, em 2016, incluindo o *impeachment* da presidenta da República,

acresceram as demandas de parte da sociedade brasileira, historicamente mantida à margem, conforme se estabeleceram as bases de sua formação no contexto de mundialização do capitalismo. Desse modo, com esses prolegômenos, anunciou-se parte dos complexos desafios dessa sociedade, os quais são inerentes às relações sociais materiais capitalistas – relações antagônicas e contraditórias, próprias dessa sociedade e decorrentes da condição do Estado do capitalismo dependente.

Nessa perspectiva, a pesquisa de doutorado orientou-se pelo objetivo de analisar as políticas do governo do Rio Grande do Sul, no período de 2015 a 2018, implantadas sob o discurso de crise financeira estatal, o qual se materializou no plano de modernização do aparato desse núcleo do poder político e impactou as condições de trabalho pedagógico dos professores da rede pública estadual. Nesta sistematização, expõem-se os principais sentidos resultantes da análise dos discursos que contribuem para ratificar a defesa da tese de que as políticas do governo do Rio Grande do Sul, de 2015 a 2018, transcorreram de acordo com o movimento de continuidade da lógica do capital. Tal tese se fundamenta na reiteração de pautas reivindicatórias dos trabalhadores em Educação, expressas nos posicionamentos do CPERS/SINDICATO, publicados no jornal Sineta, que evidenciaram a intensificação da precariedade das condições do trabalho pedagógico dos professores da rede pública estadual.

O fundamento teórico-metodológico da AMS viabilizou conhecer os sentidos dos discursos dos sujeitos vinculados ao aparato de Estado e de entidade formada por trabalhadores em Educação. Por isso, os discursos analisados, especialmente do CPERS/SINDICATO e do governo, expressaram pontos de vista divergentes. No que tange aos discursos do órgão estatal a respeito das políticas educacionais do governo estadual, evidenciaram-se contrapontos. Ao fim e ao cabo, as justificativas de crise financeira do Estado sobrepujaram-se à proposição de alternativas, de maneira que parte das pautas reivindicatórias dos trabalhadores em Educação (neste caso, especialmente aos professores) fosse de fato atendida dadas às condições a que foram submetidos pelas medidas restritas. Mesmo diante do congelamento e parcelamento dos salários, que impactaram a (re)produção da existência desses profissionais, os discursos do governo mantiveram-se alicerçados na justificativa de contenção de investimentos sob a alegação da crise financeira do aparato estatal, isto é, de déficit público. Desse modo, os discursos do governo do Estado do Rio Grande do Sul reiteraram a lógica do capital, a qual se caracteriza pela exploração da força

de trabalho, pela desigualdade social e pelas políticas de governo de cunho privatista, de maneira que o Estado reduziu significativamente suas atribuições em âmbito das políticas públicas.

Por tratar-se de análise dialética, entende-se a totalidade como um conjunto de relações sociais sobre determinado fenômeno sob a ação dos sujeitos sociais (CIAVATTA, 2015). A totalidade refere-se, assim, à sociedade formada coletivamente, em que os sujeitos (re)produzem suas existências fundadas em relações sociais materiais capitalistas, determinadas pela forma-valor, ou seja, pelo valor de troca (MARX, 2013). Nesse contexto sócio-histórico, constituído pelo “sistema de mediações de segunda ordem” (ANTUNES, 2009), a força de trabalho, sob a forma assalariada, historicamente, estabeleceu-se a partir da apropriação privada da burguesia, classe social erigida pelas relações mercantis (MARX; ENGELS, 2014).

Para Marx e Engels (2014), a “moderna propriedade privada burguesa” subsumiu o trabalho ao capital, tendo em vista que a forma de trabalho assalariado produz capital, sendo este denominado de “potência social”. O capital precedeu o capitalismo, atualmente, mundializado e dominante, sob o “modo de controle sociometabólico do capital” (MÉSZÁROS, 2011). Portanto, no movimento histórico de formação do capitalismo, o capital fomentou e potencializou a exploração no modo de (re)produção da existência de homens e mulheres pelas relações sociais materiais assalariadas, mediante a venda da força de trabalho. Todavia, nos discursos dos sujeitos analisados, essa categoria fundante do modo de produção capitalista esteve ausente.

Entende-se fundamental a entidade sindical situar em seus discursos a categoria “capital” e avançar para além da crítica às políticas do governo. No entanto, adverte-se que a apreciação por parte dos trabalhadores em Educação e da entidade que os representa é imprescindível. Ademais, as políticas do governo em questão integraram-se à totalidade das políticas do governo federal, sobretudo, no período do golpe de 2016, em que o alinhamento entre os governos foi perceptível.

As especificidades dessas categorias e sua articulação possibilitaram a apreensão dos movimentos do sistema mundial do capital (OSÓRIO, 2014), impulsionado a partir da crise estrutural do capital da década de 1970. As demandas do capital, especialmente de elevação das taxas de juros, determinaram a reestruturação produtiva do regime de acumulação flexível do capital (ANTUNES, 2005; KUENZER, 2005; NEVES, 1997). Tal reestruturação produtiva do capital em

sua forma flexível, sobrepujante pela financeirização, incidiu sobre o capital produtivo e, em conjunto com outros fatores, fez com que as relações de emprego se modificassem e as condições de trabalho dos trabalhadores em geral piorassem significativamente.

A produção desse conhecimento sobre a totalidade e suas contradições no contexto sócio-histórico, entendido pela historicidade, desenvolveu-se mediante a leitura, a elaboração de sínteses e o cotejamento das aproximações teóricas. Esse processo foi viabilizado a partir de aportes teóricos definidos à análise bibliográfica, pautados pelas categorias mencionadas, cujas referências se centraram em Ciavatta (2015), Cury (1986), Marx (2013), Marx e Engels (2009, 2014), Mészáros (2011) e Netto e Braz (2012).

Tais marcos teóricos embasaram a análise de sentidos dos discursos dos sujeitos, expressos em documentos produzidos em diferentes instâncias, cuja centralidade se constituiu em políticas do governo do Estado do Rio Grande do Sul, no período de 2015 a 2018, e nos impactos nas condições de trabalho pedagógico dos professores da rede pública estadual do Rio Grande do Sul. Para tanto, a exposição de sentidos dos discursos dos sujeitos consta organizada em itens, que são na sequência sistematizados.

Inicialmente, salientam-se os sentidos dos discursos do governo estadual, registrados em documentos de acesso público, que continham os posicionamentos do governador do Estado do Rio Grande do Sul, José Ivo Sartori, desde o período precedente até o final do mandato. Os discursos trataram das proposições das políticas no Estado, das expectativas do governo para o período de mandato, da avaliação anual do governo das políticas implementadas e dos argumentos acerca daquelas que não foram materializadas. Nesse sentido, identificaram-se os limites da implementação das políticas, segundo as justificativas do governo fundadas na crise financeira do Estado, cuja proposta de solução envolveu a implementação de medidas.

Ao realizar o cotejamento das políticas dos governos do Estado do Rio Grande do Sul em períodos precedentes, de 1995 a 2014, constatou-se a reincidência de discursos fundados na crise financeira estatal. As sucessivas reformas do aparato de Estado foram definidas sob a perspectiva da “modernização”, com vistas à eficiência dos serviços prestados para a população. Entre outros aspectos, cumpre destacar os discursos em prol da educação pública, considerada propulsora da redução das



desigualdades e, por isso, sinônimo de acesso às oportunidades. Em nome da “qualidade” da educação, de modo geral, os governos introduziram princípios administrativos da gestão pela qualidade e programas voltados a esse fim.

Termos oriundos da área da Administração fortaleceram a ideologia do capital, tendo em vista a redução dos investimentos nos serviços públicos, sobremaneira na educação. Em contrapartida, o trabalho pedagógico dos professores orientou-se pelas determinações emanadas da gestão educacional do sistema estadual de ensino e pelas políticas educacionais estabelecidas em âmbito federal. Sucessivamente, a cada governo, o trabalho desses profissionais se alterou em conformidade com as políticas educacionais de âmbito nacional e estadual de ensino. Prevaleram as reformas curriculares de caráter normativo e prescritivo. Desse modo, o trabalho pedagógico dos professores assumiu contornos burocratizados e orientado aos fins determinados pelas reformas, estando a regulação entre as características em destaque, mediante a introdução dos princípios da área da Administração Gerencial (BRASIL, 1995) no aparato estatal. Os discursos do CPERS/SINDICATO publicados no jornal Sineta evidenciaram a continuidade dos discursos dos governos na lógica do capital.

Das considerações gerais da tese, até então explicitadas, especificam-se os sentidos dos discursos dos sujeitos da pesquisa, apresentados na sequência em itens. Portanto, dos sentidos analisados a partir da síntese dos discursos dos sujeitos, salientaram-se os seguintes:

- a) a concepção de Estado, evidenciada nos discursos do governador, aproximou-se do entendimento empírico, predominante no senso comum, em que o ponto de vista sobre o núcleo do poder político da sociedade capitalista foi expresso na ideia de igualdade e justiça social, apenas mediante as ações do governo. O governador enunciou, no plano de governo, a meta de redução da desigualdade e do combate à pobreza. Entretanto, as mudanças estruturais, circunscritas ao modo de produção capitalista, estiveram ausentes na proposta de governo;
- b) a ideologia dominante de Estado prevaleceu desvinculada da totalidade do sistema mundial do capital e apartada da condição do Estado do capitalismo dependente. A privatização, a fusão e o fechamento de estatais, autarquias e secretarias estabelecidas no plano de modernização estatal retomaram os preceitos da reforma do Estado de 1995, também em nome da

modernização estatal. O sentido de modernização indicou a reiteração de reformas do Estado de governos anteriores, e os impactos gerados no âmbito das condições de trabalho dos professores confirmaram as teses de autores que fundamentaram as sínteses dos discursos. Os marcos regulatórios da administração pública gerencial evidenciaram o sentido da modernização do Estado – a redução da responsabilidade estatal nas questões públicas e o favorecimento privado no aparato do Estado;

- c) no que concerne à transição do plano de governo para sua materialidade, a pesquisa consolidou o sentido da política no núcleo do poder político da sociedade capitalista. Trata-se de um meio de articulação entre diferentes segmentos da sociedade, que se utilizam do aparato de Estado em favor de seus interesses de classe;
- d) a preponderância da democracia representativa nos discursos do CPERS/SINDICATO, expressos no jornal Sineta, demonstrou a importância de avançar no sentido da luta de classes, em que as categorias trabalho, capital e Estado necessitam se integrar aos posicionamentos da entidade;
- e) o sentido de “conquistas” em discursos do CPERS/SINDICATO, pelo recuo do governo em pautas reivindicatórias, salientou a necessidade de avaliação das ações da entidade centradas em negociações com o Legislativo;
- f) a burocracia estatal ficou evidente nos discursos do governo, a partir da análise dos documentos enviados à Assembleia Legislativa. A determinação legal oficializa o trâmite burocrático sem mudanças substanciais nas questões que fizeram parte das demandas da sociedade. As projeções do governo para os mandatos, elaboradas anualmente e encaminhadas ao Legislativo, significaram o cumprimento da lei, e, sob alegação da crise financeira, parte das projeções estabelecidas permaneceu na intencionalidade. Os discursos centraram-se no campo educacional e reiteraram a qualidade da educação, sendo observado o critério de investimentos em estrutura física e material nas escolas da rede pública estadual. A aquisição de equipamentos, principalmente de computadores, foi critério do governo para defender discursivamente a qualidade da educação. Por isso, o sentido de qualidade da educação distinguiu-se do que se entende desse conceito, uma vez que qualidade da

educação significa melhorias de condições de trabalho pedagógico dos professores, e isso está diretamente relacionado à questão salarial;

- g) outro aspecto intrínseco à burocracia estatal confirmou-se pelos relatórios anuais encaminhados pelo governo ao TCE-RS. Os discursos dos sujeitos apresentaram incongruências quanto aos investimentos em educação realizados pelo governo. As análises dos dados do TCE-RS apontaram redução de percentuais. No entanto, as justificativas de crise financeira do Estado, reiteradas pelo governo, não alteraram as condições de trabalho pedagógico dos professores.

Finalizado o processo de pesquisa, entende-se necessária a superação da perspectiva da democracia representativa, por parte do CPERS/SINDICATO, em virtude dos limites inerentes ao Estado na sociabilidade capitalista.

O Estado não é o garantidor totalmente funcional do equilíbrio capitalista ideal. Ele está atravessado pelas próprias contradições que são oriundas das estruturas da exploração da força de trabalho pelo capital, numa sociedade fundada em antagonismos (MASCARO, 2013, p. 82).

Capital, trabalho e Estado constituem um tripé que forma o “núcleo constitutivo do sistema do capital” (MÉSZÁROS, 2011). Essas categorias são fundamentais à apreensão dos fenômenos da realidade em sua totalidade e necessitam, portanto, ocupar os espaços dos debates dos trabalhadores em Educação e, mais, dos trabalhadores em geral, pertencentes à classe trabalhadora. A ideologia do capital está fortemente impregnada na coletividade social, e o desafio de desconstrução demanda a produção de conhecimento, processo que se realiza pelo trabalho pedagógico dos professores, o qual também necessita ocupar as pautas do movimento sindical. Além disso, pautas salariais abrangem trabalho pedagógico, de modo que ambos os fatores se correlacionam.

Assim, a partir dos discursos dos sujeitos analisados, entendeu-se a importância de considerar as categorias capital, trabalho e Estado. Da mesma forma, compreendeu-se a relevância de o CPERS/SINDICATO reavaliar coletivamente as ações que colocam em relevo as políticas dos governos e aprofundar o campo teórico sobre as categorias capital, trabalho e Estado.



## REFERÊNCIAS

- ALGEBAILLE, E. **Escola pública e pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- AMARAL, C. L. C. **Pertença profissional, trabalho e sindicalização de professores**: mediações e contradições nos movimentos do capital. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/3508>. Acesso em: 16 set. 2021.
- AMARAL, J. C. S. R. **A trajetória da gestão democrática da educação na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/7828/000557958.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 out. 2021.
- AMARAL, J. C. S. R. **A política de gestão da educação básica na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul (2007-2010)**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/24821/000749293.pdf?sequence=1>. Acesso em: 8 nov. 2021.
- AMARAL, J. C. S. R. **A política de gestão na Educação Básica na Rede Estadual do Rio Grande do Sul (2007-2010)**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.
- ANTUNES, R. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, R. **O continente do labor**. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ANTUNES, R. **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2013.
- ANTUNES, R. **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV**: trabalho digital, autogestão e expropriação da vida: o mosaico da exploração. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ANTUNES, R.; PINTO, G. A. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO RIO GRANDE DO SUL. Comissão de Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia. **Observatório da Educação Pública no**

**Rio Grande do Sul.** Caderno nº 1, 2019. Disponível em: <https://cpers.com.br/observatorio-denuncia-descaso-com-a-educacao-publica-gaucha/>. Acesso em: 20 out. 2021.

AUDITORIA CIDADÃ DA DÍVIDA. Quem somos. **Auditoria Cidadã da Dívida**, Brasília, 2022. Disponível em: <https://auditoriacidadada.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 03 fev. 2022.

AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. *In*: AZEVEDO; J. C.; REIS, J. T. (org.). **O Ensino Médio e os desafios da experiência**: movimentos da prática. 1. ed. São Paulo: Fundação Santillana: Moderna, 2014. p. 21-44.

BANDEIRA, P. **Participação, Articulação de Atores Sociais e Desenvolvimento Regional**. Texto para discussão nº 630. Brasília, DF: IPEA, 1999. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2758/1/td\\_0630.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2758/1/td_0630.pdf). Acesso em: 22 out. 2021.

BARROS, A. Bresser Pereira e a Reforma Gerencial do Estado. **Administração Pública e Gestão Social**, Viçosa, v. 9, n. 3, p. 237-242, jul./set. 2017. Disponível em: [https://periodicos.ufv.br/apgs/article/view/5479/pdf\\_1](https://periodicos.ufv.br/apgs/article/view/5479/pdf_1). Acesso em: 20 set. 2021.

BOITO JÚNIOR, A. Os atores e o enredo da crise política. *In*: JINKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. (org.). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment e a crise. Recurso eletrônico. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 23-28.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. Disponível em: [https://www.academia.edu/23241895/DICION%C3%81RIO\\_DO\\_PENSAMENTO\\_MARXISTA](https://www.academia.edu/23241895/DICION%C3%81RIO_DO_PENSAMENTO_MARXISTA). Acesso em: 13 mar. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, [1988]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 14 set. 2021.

BRASIL. Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, 1995. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf/view>. Acesso em: 22 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm). Acesso em: 7 dez. 2021.

BRASIL. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em:

[http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5](http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5). Acesso em: 15 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Documento final. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category\\_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 13 mar. 2021.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: [https://www.fnde.gov.br/pls/simad/internet\\_fnde.liberacoes\\_result\\_pc](https://www.fnde.gov.br/pls/simad/internet_fnde.liberacoes_result_pc). Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto regulamenta novas regras da Previdência Social**. Lei nº 8.212 e Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991, que dispõem sobre os Planos de Custeio de Benefícios da Previdência Social. Brasília: Presidência da República, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/noticias/2020/julho/decreto-regulamenta-novas-regras-da-previdencia-social>. Acesso em: 5 ago. 2021.

BRASIL. **Proposta de Emenda Constitucional 32 (PEC 32 2021)**. Entenda a proposta de Reforma Administrativa do Governo. Brasília: Câmara dos Deputados, 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/internet/agencia/infograficos-html5/reforma-administrativa2021/>. Acesso em: 26 jul. 2021.

CAMINI, L. **O processo de construção da política educacional no Rio Grande do Sul de 1999 a 2002**: relações, limites, contradições e avanços. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/12719/000523480.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 abr. 2021.

CARDOSO, A. M. **A década neoliberal e a crise dos sindicatos no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2003.

CATTANI, A. D. (org.). **Escolas ocupadas**. Porto Alegre: CirKula, 2017.

CAVALCANTE, P. L. C.; SILVA, M. S. (org.). O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) à luz da literatura brasileira. *In*: CAVALCANTE, P. L. C.; SILVA, M. S. **Reformas do Estado no Brasil, trajetórias, inovações e desafios**. Rio de Janeiro: IPEA, 2020. p. 39-53. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/201216\\_lv\\_reformas\\_do\\_estado.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/201216_lv_reformas_do_estado.pdf). Acesso em: 28 abr. 2022.

CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL. **Tarso Fernando Herz Genro**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2009. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/tarso-fernando-herz-genro>. Acesso em: 12 nov. 2021.

CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (CPERS/SINDICATO). Documento final do XVI Congresso Nacional de Professores. **Boletim**, Porto Alegre, n. 2, abr. 1983.

CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (CPERS/SINDICATO). O que esperar do Magister? **Magister**, Porto Alegre, n. 81, fev./mar. 1985.

CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (CPERS/SINDICATO). Informativo da Diretoria do CPERS. **Sineta**, Porto Alegre, n. 1, set./dez. 1985.

CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (CPERS/SINDICATO). **Servidores Públicos Estaduais acampam na Praça da Matriz em defesa de seus direitos**. Porto Alegre: CPERS/SINDICATO, 2015. Disponível em: <https://cpers.com.br/servidores-publicos-estaduais-acampam-na-praca-da-matriz-em-defesa-de-seus-direitos/>. Acesso em: 18 set. 2021.

CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (CPERS/SINDICATO). Sartori só mostra boa vontade para reduzir direitos e precarizar educação. **Sineta**, Porto Alegre, jul./ago. 2015. Disponível em: [https://issuu.com/cperssindicato/docs/sineta\\_julho\\_web](https://issuu.com/cperssindicato/docs/sineta_julho_web). Acesso em: 12 set. 2019.

CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (CPERS/SINDICATO). Educadores estão em Estado de Greve. **Sineta**, Porto Alegre, jul./ago. 2015. Disponível em: [https://issuu.com/cperssindicato/docs/sineta\\_julho\\_web](https://issuu.com/cperssindicato/docs/sineta_julho_web). Acesso em: 9 out. 2021.

CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (CPERS/SINDICATO). Diálogo e pressão desestabilizam a base do governo. **Sineta**, Porto Alegre, nov./dez. 2015. Disponível em: [https://issuu.com/cperssindicato/docs/sineta\\_nov\\_dez\\_web](https://issuu.com/cperssindicato/docs/sineta_nov_dez_web). Acesso em: 3 out. 2021.

CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (CPERS/SINDICATO). **Sineta**, Porto Alegre, nov./dez. 2015. Disponível em: [https://issuu.com/cperssindicato/docs/sineta\\_nov\\_dez\\_web](https://issuu.com/cperssindicato/docs/sineta_nov_dez_web). Acesso em: 3 out. 2021.

CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (CPERS/SINDICATO). **Se o governo não recuar o RS vai parar**. Porto Alegre: CPERS/SINDICATO, 2015. Disponível em: <https://cpers.com.br/sineta-julho-2015/>. Acesso em: 8 out. 2021.

CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (CPERS/SINDICATO). Todos no Gigantinho. **Sineta**, Porto Alegre, fev. 2016. Disponível em: [https://issuu.com/cperssindicato/docs/sineta\\_fevereiro](https://issuu.com/cperssindicato/docs/sineta_fevereiro). Acesso em: 5 out. 2021.

CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (CPERS/SINDICATO). Uma história de garra e conquistas. **Sineta**, Porto Alegre, jan. 2016.

CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (CPERS/SINDICATO). **Movimento Unificado dos Servidores volta com força total para novas mobilizações contra o governo Sartori**. Porto Alegre: CPERS/SINDICATO, 2016. Disponível em: <https://cpers.com.br/movimento->



unificado-dos-servidores-volta-com-forca-total-para-novas-mobilizacoes-contra-o-governo-sartori/. Acesso em: 7 out. 2021.

CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (CPERS/SINDICATO). Educadores rumo à greve. **Sineta**, Porto Alegre, abr. 2016. Disponível em: [https://issuu.com/cperssindicato/docs/sineta\\_maio\\_issu](https://issuu.com/cperssindicato/docs/sineta_maio_issu). Acesso em: 10 out. 2021.

CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (CPERS/SINDICATO). Movimento Unificado dos Servidores volta com força total para novas mobilizações contra o governo Sartori. **CPERS/SINDICATO**, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://cpers.com.br/tag/movimento-unificado-dos-servidores-estaduaiais>. Acesso em: 7 out. 2021.

CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (CPERS/SINDICATO). Editorial: 2017 trará os maiores desafios de nossas vidas. **Sineta**, Porto Alegre, fev. 2017.

CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (CPERS/SINDICATO). Greve Geral: dia 28, o Brasil vai parar. **Sineta**, Porto Alegre, abr. 2017.

CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (CPERS/SINDICATO). Greve Nacional da Educação mostra a força da resistência dos educadores. **Sineta**, Porto Alegre, abr. 2017. Disponível em: [https://issuu.com/cperssindicato/docs/sineta\\_web](https://issuu.com/cperssindicato/docs/sineta_web). Acesso em: 11 out. 2021.

CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (CPERS/SINDICATO). Editorial: não sairemos das ruas. **Sineta**, Porto Alegre, abr. 2017. Disponível em: Acesso em: 12 out. 2021.

CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (CPERS/SINDICATO). Temer e Sartori querem acabar com os direitos dos trabalhadores. **Sineta**, Porto Alegre, abr. 2017.

CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (CPERS/SINDICATO). Educadores respondem com greve ao parcelamento, à falta de reposição da inflação e ao pacote de maldades de Sartori. **Sineta**, Porto Alegre, set. 2017. Disponível em: [https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2017/09/sineta\\_web.pdf](https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2017/09/sineta_web.pdf). Acesso em: 11 out. 2021.

CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (CPERS/SINDICATO). Editorial: juntos pelos nossos direitos. **Sineta**, Porto Alegre, set. 2017. Disponível em: [https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2017/09/sineta\\_web.pdf](https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2017/09/sineta_web.pdf). Acesso em: 11 out. 2021.

CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (CPERS/SINDICATO). Conquistas históricas obtidas através das greves dos educadores. **Sineta**, Porto Alegre, set. 2017. Disponível em: [https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2017/09/sineta\\_web.pdf](https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2017/09/sineta_web.pdf). Acesso em: 11 out. 2021.

CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (CPERS/SINDICATO). Olhar para o passado para decidir o futuro. **Sineta**, Porto Alegre, ago. 2018. Disponível em: [https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2018/09/sineta\\_agosto\\_web.pdf](https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2018/09/sineta_agosto_web.pdf). Acesso em: 12 nov. 2021.

CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (CPERS/SINDICATO). Principais reivindicações da categoria. **Sineta**, Porto Alegre, ago. 2018. Disponível em: [https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://cpers.com.br/wp-content/uploads/2018/09/sineta\\_agosto\\_web.pdf](https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://cpers.com.br/wp-content/uploads/2018/09/sineta_agosto_web.pdf). Acesso em: 6 dez. 2021.

CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (CPERS/SINDICATO). **Estatuto Social Reformado em 2014**. Porto Alegre: CPERS/SINDICATO, 2019. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/02/estatuto.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2021.

CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (CPERS/SINDICATO). Observatório denuncia descaso com a Educação Pública gaúcha. **CPERS/SINDICATO**, Porto Alegre, 18 jul. 2019. Disponível em: <https://cpers.com.br/observatorio-denuncia-descaso-com-a-educacao-publica-gaucha/>. Acesso em: 10 out. 2021.

CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (CPERS/SINDICATO). **Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul**. Lei 6.672/1974. Atualizada até a Lei nº 15.451, de 17 de fevereiro de 2020. Porto Alegre: CPERS/SINDICATO, 2020. Disponível em: <https://cpers.com.br/legislacao-e-publicacoes-legais/>. Acesso em: 21 out. 2021.

CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (CPERS/SINDICATO). **Orientações para os Dias de Luta com Aulas Cidadãs e Ato Estadual**. Porto Alegre: CPERS/SINDICATO, 2021. Disponível em: <https://cpers.com.br/orientacoes-para-os-dias-de-luta-com-aulas-cidadas-e-ato-estadual/>. Acesso em: 08 set. 2021.

CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (CPERS/SINDICATO). **Núcleos**. Porto Alegre: CPERS/SINDICATO, 2022. Disponível em: <https://cpers.com.br/nucleos-cpers/>. Acesso em: 23 abr. 2022.

Clavatta, M. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da Educação Profissional**. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

CONHEÇA o plano de modernização do Estado. 1 vídeo (1 min). Porto Alegre: Governo do Estado, 2016. Publicado pelo canal Governo do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z1rIFy7kSwU>. Acesso em: 18 set. 2021.

Corrêa, J. J. **A história do CPERS/Sindicato e a construção da sua presença no debate das políticas educacionais**. 2006. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/J/Joao%20jorge%20correa.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/J/Joao%20jorge%20correa.pdf). Acesso em: 15 nov. 2020.

CUCHET, V. S. Cidadãos e cidadãs na cidade grega clássica. Onde atua o gênero? **Revista Tempo**, Niterói, v. 21, n. 38. p. 281-300, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tem/v21n38/1413-7704-tem-21-38-00281.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2020.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

DITADURA. *In*: DICIONÁRIO on line. [S. l.: s. n.], 2021. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/ditadura>. Acesso em: 14 jun. 2021.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Lafonte, 2017.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Lafonte, 2017.

ENTENDA o plano de modernização do Estado. 1 vídeo (5 min). Porto Alegre: Governo do Estado, 2016. Publicado pelo canal Governo do Rio Grande do Sul. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=wLlhws\\_YUEM](https://www.youtube.com/watch?v=wLlhws_YUEM). Acesso em: 18 set. 2021.

FARHI, M. *et al.* A crise e os desafios para a nova arquitetura internacional. **Revista de Economia Política**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 133-149, jan./mar. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rep/a/tHJCHqpqHjVP47TyfqqjsgF/?format=pdf>. Acesso em: 30 abr. 2022.

FARIA, F. C. Fóruns participativos, controle democrático e a qualidade da democracia no Rio Grande do Sul: a experiência do governo Olívio Dutra (1999-2002). **Revista Opinião Pública**, Campinas, v. 12, n. 12, p. 378-406, nov. 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/op/article/view/8641234/8746>. Acesso em: 23 out. 2021.

FARIA, G. M. de. **Pacto federativo e o desenho institucional brasileiro após 1988**. 2011. Tese (Doutorado interinstitucional em Economia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/browse?type=author&value=Faria%2C+Giuliana+Mendon%C3%A7a+de>. Acesso em: 10 mar. 2021.

FATTORELLI, M. L.; CHIMURIUS, R. (org.). **Sistema da dívida em tempos de financeirização e a importância da auditoria para interromper a barbárie**. Artigos e pronunciamentos dos palestrantes do Congresso Internacional virtual realizado de 3 a 5 de dezembro de 2020 em comemoração aos 20 anos de atividades da ACD e 5 anos da RICDPS. [S. l.: s. n.], 2020. Disponível em: <https://auditoriacidada.org.br/wp-content/uploads/2021/12/Versao-Provisoria-20-12-2021-LIVRO-Congresso-Internacional.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2022.

FERRAZ, M. Sindicalismo docente no Brasil: elementos para uma análise. *In*: GOUVEIA, A. B.; FERRAZ, M. (org.). **Educação e conflito**: luta sindical docente e novos desafios. 1. ed. Curitiba: Appris, 2012. p. 17-45.

FERRAZ, M. Estado, política e sociabilidade. *In*: SOUZA, R. de; GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T. M. (org.). **Políticas educacionais**: conceitos e debates. Curitiba: Appris, 2016. p. 23-45.

FERREIRA, L. S. **Trabalho pedagógico na escola**: sujeitos, tempos e conhecimentos. Curitiba: CRV, 2017.

FERREIRA, L. S. Trabalho pedagógico na escola: do que se fala? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v43n2/2175-6236-edreal-43-02-591.pdf>. Acesso em: 22 out. 2019.

FERREIRA, L. S. Discursos em análise na pesquisa em educação: concepções e materialidades. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 25, e250006, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5RT6P594sk7ccDp6NKYX6qK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 nov. 2021.

FERREIRA, L. S. Trabalho pedagógico dos professores na escola: proposições para se pensar em dessimbolização e desinstitucionalização. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 22, n. 1. p. 164-180, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8653656/22102>. Acesso em: 29 nov. 2021.

FERREIRA, L. S. Análise dos movimentos de sentidos sobre trabalho pedagógico na pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 27, e270014, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/BsgBNVhFqdv6ZDmNGyNjQby/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2022.

FERREIRA, L. S.; BRAIDO, L. da S.; DE TONI, D. L. P. Pedagogia nas produções acadêmicas da pós-graduação em Educação no RS: Análise dos Movimentos de Sentidos. **Revista Cocar**, Belém, ed. esp., n. 8, p. 146-164, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3052>. Acesso em: 28 set. 2021.

FERREIRA, L. S.; CALHEIROS, V. C.; SIQUEIRA, S. de. Educação profissional e tecnológica no Rio Grande do Sul com base em leitura das pesquisas na pós-graduação no estado. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e65080/pdf>. Acesso em: 26 nov. 2021.

FIALHO, C. D.; DORNELES, M. do A. Possibilidades do ensino técnico como resgate do sentido do aprender. *In*: MARÇAL, F.A.; MARASCHIN, M. S. **Refletindo sobre PROEJA**: produções de Júlio de Castilhos. Pelotas: Editora da UFPEL, 2010. p. 203-232.

FOERNGES, J. B. **Entraves culturais e burocráticos para implementação de políticas públicas**: o caso da política de transparência do governo Tarso Genro (2011-2014). 2017. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/175307/001065384.pdf?sequence=1>. Acesso em: 8 nov. 2021

FONTES, V. **O Brasil e o capital-imperialismo**: teoria e história. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2010.

FREDERICO, C. **A imprensa de esquerda e o movimento operário (1964-1984)**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FREITAS, L.C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIZZO, G. F. E.; RIBAS, J. F. M.; FERREIRA, L. S. A relação trabalho-educação na organização do trabalho pedagógico da escola capitalista. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 553-564, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/8987>. Acesso em: 12 ago. 2018.

GOUVEIA, A. B.; FERRAZ, M. (org.). **Educação e conflito**: luta sindical docente e novos desafios. 1. ed. Curitiba: Appris, 2012.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Plano de governo de José Ivo Sartori e José Paulo Cairolí**. O novo caminho para o Rio Grande. Porto Alegre, 2014. Disponível em: [http://estaticog1.globo.com/2015/10/13/proposta\\_governo1404480703100.pdf](http://estaticog1.globo.com/2015/10/13/proposta_governo1404480703100.pdf). Acesso em: 20 jul. 2021.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Sessão Plenária**. Sessão Solene de Posse do Governador e do Vice-Governador do Estado do Rio Grande do Sul, em 1 de janeiro de 2015. Porto Alegre: Assembleia Legislativa, 2015. Disponível em: <http://www2.al.rs.gov.br/>. Acesso em: 17 ago. 2021.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Mensagem à Assembleia Legislativa**. José Ivo Sartori, 2015. Disponível em: <https://planejamento.rs.gov.br/mensagens-periodo-1950-2018>. Acesso em: 6 set. 2021.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Plano de Modernização do Estado é apresentado para mais de 200 prefeitos**. Porto Alegre: Casa Civil, 2016. Disponível em: <https://casacivil.rs.gov.br/plano-de-modernizacao-do-estado-para-mais-de-200-prefeitos>. Acesso em: 18 set. 2021.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Mensagem à Assembleia Legislativa**. José Ivo Sartori, 2016. Disponível em: <https://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/201602/12093252-mensagem-do-governador-2016.pdf>. Acesso em: 6 set. 2021.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. 'O momento de fazer a modernização do Estado é agora', diz Sartori. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/o-momento-de-fazer-a-modernizacao-do-estado-e-agora-diz-sartori>. Acesso em: 6 set. 2021.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Mensagem à Assembleia Legislativa**. José Ivo Sartori, 2017. Disponível em: <https://planejamento.rs.gov.br/mensagens-periodo-1950-2018>. Acesso em: 30 ago. 2021.

GOVERNO DO ESTADO RIO GRANDE DO SUL. **Um estado em travessia para um novo futuro**. Porto Alegre: Governo do Estado do Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/um-estado-em-travessia-para-um-novo-futuro>. Acesso em: 23 set. 2021.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Mensagem à Assembleia Legislativa**. José Ivo Sartori, 2018. Disponível em: <https://planejamento.rs.gov.br/upload/arquivos/202002/05102636-mensagem-governador-2018.pdf>. Acesso em: 6 set. 2021.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Aprovadas extinção da licença-prêmio e alteração do tempo ficto de servidores**. Porto Alegre, 26 fev. 2019. Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/pecs-sao-aprovadas-em-segundo-turno-e-estao-aptas-a-ir-a-sancao>. Acesso em: 12 out. 2021.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

HERMIDA, J. F.; LIRA, J. de S. Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 779-794, jul./set. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FfbjXtkLHPsyWJsfwVHFnVJ/?lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2021.

HOBSBAWM, E. J. **Sobre a história**: ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

HYPOLITO, A. M. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 24, n. 1, p. 63-78, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/19239/11165>. Acesso em: 30 out. 2021.

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1137-1154, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7Wj4ZqtJgQDm55nTFxx3PrN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 abr. 2022.

HYPOLITO, A. M.; GRISHCKE, P. E. Trabalho imaterial e trabalho docente. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 507-522, set./dez. 2013.

IANNI, O. O Estado-nação na época da globalização. **Novos Rumos**, Marília, ano 14, n. 31, p. 18-24, 1989. Disponível em: <https://marxismo21.org/octavio-ianni/>. Acesso em: 23 maio 2021.

KONSTANTOPOULOU, Z. Resultados da Comissão da Verdade sobre a dívida pública na Grécia. *In*: FATTORELLI, M. L.; CHIMURIUS, R. (org.). **Sistema da dívida em tempos de financeirização e a importância da auditoria para interromper a barbárie**. Artigos e pronunciamentos dos palestrantes do Congresso Internacional virtual realizado de 3 a 5 de dezembro de 2020 em comemoração aos 20 anos de atividades da ACD e 5 anos da RICDPS. [S. l.: s. n.], 2020. p. 14-15. Disponível em: <https://auditoriacidada.org.br/wp-content/uploads/2021/12/Versao-Provisoria-20-12-2021-LIVRO-Congresso-Internacional.pdf>. Acesso em: 3 fev. 2022.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-95.

LIMA, C. M. A. de O. Informações sobre o novo coronavírus (COVID-19). **Radiologia Brasileira**, São Paulo, v. 2, n. 53, p. 5-6, mar./abr. 2020. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-39842020000200001&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-39842020000200001&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 12 abr. 2021.

LIMA, I. G. de; GANDIN, L. A. Entendendo o estado gerencial e sua relação com a educação: algumas ferramentas de análise. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 69-84, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=km#inbox/FMfcgxwLswLkrkVsqqmcMsWwzpmNBDfj?projector=1&messagePartId=0.1>. Acesso em: 18 mar. 2021.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

LOPES, B. S. **Pedagogia da luta**: ações de protesto e greves de conquista e resistência do CPERS/Sindicato em tempos de neoliberalismo. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/2445/1/Beliza%20Stasinski%20Lopes.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

LÖWY, M.; DUMÉNIL, G.; RENAULT, E. **100 palavras do marxismo**. São Paulo: Cortez, 2015.

MARÇAL, F. A.; MARASCHIN, M. S. (org.). **Refletindo sobre PROEJA**: produções de Júlio de Castilhos. Pelotas: Editora da UFPEL, 2010.

MARKETING. *In*: DICIONÁRIO etimológico. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/marketing/>. Acesso em: 3 nov. 2021.

MARQUES, M. L. B. **Ao som das sinetas**: do sacerdócio à confiança na luta dos movimentos docentes na Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul (1979-1991). 2017. Tese (Doutorado em História) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuista.org.br/handle/UNISINOS/6401>. Acesso em: 30 out. 2021.

MARX, K. Salário, preço e lucro. 1865. **Arquivo marxista na internet**, [S. l.], 2003. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1865/salario/index.htm>. Acesso em: 8 jul. 2021.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis: Vozes, 2014.

MASCARO, A. L. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MATTOS, M. B. **Trabalhadores e sindicatos no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MATTOS, M. B. **A classe trabalhadora: de Marx ao nosso tempo**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MELLO, E. M. B. **A política de valorização e de profissionalização dos professores da Educação Básica do Rio Grande do Sul (1995-2006): convergências e divergências**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

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

MOURIAUX, R. O sindicalismo dos países industrializados em fins dos anos 1970: efetivos, estruturas e estratégias. *In*: SANTANA, M. A.; RAMALHO, J. R. **Além da fábrica: trabalhadores, sindicatos e a nova questão social**. São Paulo: Boitempo, 2012. p. 89-105.

MOUSQUER, M. E. L. **Paradoxos da democracia: um estudo sobre normatividade e possibilidade no campo da gestão democrática do ensino público**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/16433/000410508.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 out. 2021.



NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política**: uma introdução crítica. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NEVES, L. M. W. **Brasil ano 2000**: uma nova divisão de trabalho na Educação. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias de Botafogo, 1997.

O ESTADÃO e a apuração dos resultados das eleições de 2014. **Jornal Estadão**, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/eleicoes/2014/apuracao/segundo-turno/governador/rs>. Acesso em: 17 ago. 2021.

OLIVEIRA, C. R. de; OLIVEIRA, C. de. Direitos sociais na constituição cidadã: um balanço de 21 anos. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 5, p. 5-29, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ssoc/n105/02.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez.2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/>. Acesso em: 20 maio 2022.

OLIVEIRA, F.; PAOLI, M. C. (org.). **Os sentidos da democracia**: políticas do dissenso e hegemonia global". Petrópolis: Vozes; Brasília: Nedic, 1999.

OLIVEIRA, C. Uma breve história do CPERS. In: BAUER, C. *et al.* **Sindicalismo e associativismo dos trabalhadores em educação no Brasil**: com escritos sobre a Argentina, Colômbia, Inglaterra, Japão e Peru. Jundiaí: Paco Editorial, 2017. p. 111-128.

OLIVEIRA, S. M. V. de. **CPERS-SINDICATO 50 anos compromisso com a cidadania plena**. Porto Alegre: Tchê! Editores de livros, 1995.

OLIVEIRA, V. G. **Democracia digital e participação cidadã**: o sistema estadual de participação popular e cidadã da gestão do governo de Tarso Genro/RS (2011-2014). 2019. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Regional) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2019. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/175307/001065384.pdf?>. Acesso em: 8 nov. 2021.

OSÓRIO, J. **O Estado no centro da mundialização**: a sociedade civil e o tema do poder. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

PACHECO, E. **Magistério e classes sociais**: as lutas dos professores do Rio Grande do Sul. Ijuí: Série Cadernos da Fidene, 1983.

PEDROSO, M. N. C. **O trabalho e suas transformações**: um olhar sobre o Brasil no final do século XX. Bauru: Canal 6, 2015.

PERONI, V. M. V. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 19-31, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/tpC76cg8bvZGYZJW5BwSfKR/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 3 nov. 2021.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, R. T. C.; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão básica brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0730108.pdf>. Acesso em: jun.2020.

PIANCASTELLI, M.; BOUERI, R. **Dívida dos Estados: 10 anos depois**. Texto para discussão nº 1366. Rio de Janeiro: IPEA, 2008.

PINTO, G. A. **A organização do trabalho no século 20: taylorismo, fordismo e toyotismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

POCHMANN, M. Os trabalhadores na regressão neoliberal. *In*: OLIVEIRA, D. A.; POCHMANN, M. (org.). **A devastação do trabalho: a classe trabalhadora na crise da pandemia**. 1. ed. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2008. p. 31-54.

POLÍTICA. *In*: DICIONÁRIO etimológico. [S. l.: s. n.], 2021. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/politico>. Acesso em: 21 abr. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei n. 6.672, de 22 de abril de 1974**. Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Assembleia Legislativa, 1974. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2015/07/Secretaria-da-Educa%C3%A7%C3%A3o-do-Rio-Grande-do-Sul.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Coletânea de leis de ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Conselho Estadual de Educação, 1981.

RIO GRANDE DO SUL. [Constituição (1989)]. **Constituição do Estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 1989. Disponível em: <http://www2.al.rs.gov.br/dal/LinkClick.aspx?fileticket=AixRs5bbgtw%3d&tabid=3683&mid=5359>. Acesso em: 6 set. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 10.576, 14 de novembro de 1998**. Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, 1998. Disponível em: [https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/lei\\_10.576\\_compilado.pdf](https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/lei_10.576_compilado.pdf). Acesso em: 22 out. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 11.126, de 9 de fevereiro de 1998**. Implanta Plano de Desenvolvimento e Valorização do Ensino Público Estadual, dispõe sobre mecanismos de parceria e colaboração, institui Programa de Avaliação da Produtividade Docente, dispõe sobre vencimento e dá outras providências. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, 1998. Disponível em:

<http://www.al.rs.gov.br/FileRepository/repLegisComp/Lei%20n%C2%BA%2011.126.pdf>. Acesso em: 21 out. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Proposição de Lei nº 336, de 15 de novembro de 2015.** Dispõe acerca do procedimento para o pagamento das requisições de pequeno valor devidas pelo Estado do Rio Grande do Sul, suas Autarquias e Fundações e dá outras providências. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em:  
<http://www.al.rs.gov.br/legislativo/ExibeProposicao/tabid/325/SiglaTipo/PL/NroProposicao/336/AnoProposicao/2015/Default.aspx>. Acesso em: 5 out. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Proposta de Emenda Constitucional 256/2016** – Proposição: PEC 256 2016. Altera a redação do inciso II do artigo 27 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Assembleia Legislativa, 2016. Disponível em:  
<http://www.al.rs.gov.br/legislativo/ExibeProposicao/tabid/325/SiglaTipo/PEC/NroProposicao/256/AnoProposicao/2016/Default.aspx?Dod=03/10/2017>. Acesso em: 12 out. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Proposta de Emenda Constitucional 257/2016** – Proposição: PEC 257 2016. Revoga o artigo 35 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em:  
<http://www.al.rs.gov.br/legislativo/ExibeProposicao/tabid/325/SiglaTipo/PEC/NroProposicao/257/AnoProposicao/2016/Default.aspx?Dod=26/09/2017>. Acesso em: 12 out. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Proposta de Emenda Constitucional 258/2018** – Proposição: PEC 258 2018. Extingue o direito aos adicionais por tempo de serviço; altera o parágrafo 3º e acrescenta o parágrafo 8º ao art. 33 da Constituição do Estado do Rio Grande do Sul e dá outras providências. Porto Alegre: Assembleia Legislativa, 2018. Disponível em:  
<http://www.al.rs.gov.br/legislativo/ExibeProposicao/tabid/325/SiglaTipo/PEC/NroProposicao/258/AnoProposicao/2016/Default.aspx?Dod=26/09/2017>. Acesso em: 12 out. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 15.451, de 17 de fevereiro de 2020.** Altera a Lei nº 6.672, de 22 de abril de 1974, que institui o Estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Assembleia Legislativa, 2020. Disponível em:  
[http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100018.asp?Hid\\_IdNorma=66087](http://www.al.rs.gov.br/legis/M010/M0100018.asp?Hid_IdNorma=66087). Acesso em: 6 dez. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Proposta de Emenda Constitucional 289/2020**– Proposição: PEC 289 2020. Gastos duodécimo limite conta pública. Porto Alegre: Assembleia Legislativa, 2020. Disponível em:  
[http://proweb.procergs.com.br/consulta\\_proposicao.asp?SiglaTipo=PEC&NroProposicao=289&AnoProposicao=2020](http://proweb.procergs.com.br/consulta_proposicao.asp?SiglaTipo=PEC&NroProposicao=289&AnoProposicao=2020). Acesso em: 26 jul. 2021.

ROSSO, S. D. **Mais trabalho:** a intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

SANTANA, M. A. RAMALHO, J. R. (org.). **Além da fábrica: trabalhadores, sindicatos e a nova questão social.** São Paulo: Boitempo, 2003.

SARAMAGO, J. O conto da ilha desconhecida. **Academia.edu**, [S. /], 1997.  
Disponível em:  
[https://www.academia.edu/8964864/O\\_Conto\\_da\\_Ilha\\_Desconhecida\\_de\\_Jos%C3%A9\\_Saramago.\\_Texto\\_integral\\_e\\_abordagem.\\_H.B](https://www.academia.edu/8964864/O_Conto_da_Ilha_Desconhecida_de_Jos%C3%A9_Saramago._Texto_integral_e_abordagem._H.B). Acesso em: 22 jun. 2020.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.  
Disponível em: [www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234pdf). Acesso em: 22 ago. 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. A crise política atual: uma grande farsa. **Portal Vermelho**, Brasília, 2 abr. 2016. Disponível em: <https://vermelho.org.br/2016/04/02/dermeval-saviani-a-crise-politica-atual-uma-grande-farsa/>. Acesso em: 23 jun. 2020.

SAVIANI, D. **A lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas.** 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

SHIROMA, E. O.; MOARES, M. M de; EVANGELISTA, O. **Política educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2012.

SHIROMA, E. O.; SANTOS, F. A. dos. Slogans para a construção do consentimento ativo. *In*: EVANGELISTA, O. (org.). **O que revelam os slogans na política educacional.** Araraquara: Junqueira&Marin, 2014, p. 21-45.

SILVA, R. A. da. Estudantes ocupadores: representações ou contra representações de um novo personagem social. *In*: CATTANI, A. D. (org.). **Escolas ocupadas.** Porto Alegre: Cirkula, 2017, p. 61-79.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T. M. (org.). **Políticas educacionais: conceitos e debates.** 3. ed. Curitiba: Appris, 2016.

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

TAFFAREL, C. N. Z.; BELTRÃO, J. A. Destruição de forças produtivas e o rebaixamento da formação da classe trabalhadora: o caso da reforma e da BNCC do ensino médio. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 1, p. 103-115, abr. 2019. Disponível em:  
<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/32000/19371>. Acesso em: 20 maio 2022.

TEIXEIRA, F.; FREDERICO, C. **Marx no século XXI.** São Paulo: Cortez, 2009.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL (TCE-RS).

**Estudo acerca da educação estadual:** cenários da otimização para a Secretaria da Educação. Porto Alegre: TCE-RS, 2015. Disponível em: [https://portalnovo.tce.rs.gov.br/repo/misc/estudos\\_pesquisas/estudo\\_educacao\\_estadual\\_cenarios\\_otimiz\\_seduc\\_Info\\_41\\_2015\\_SAE\\_II.pdf](https://portalnovo.tce.rs.gov.br/repo/misc/estudos_pesquisas/estudo_educacao_estadual_cenarios_otimiz_seduc_Info_41_2015_SAE_II.pdf). Acesso em: 15 abr. 2021.

VALLE, I. R. **A era da profissionalização:** formação e socialização do corpo docente de 1ª a 4ª série. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas: Papirus, 2013.

VIANNA, R. de B.; VIEGAS, M. F. Possibilidades e limites do Ensino Médio Politécnico no Estado do RS (2011-2014). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 19. p-1-21, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653355/19246>. Acesso em: 15 nov. 2021.

VIEIRA, J. S. **Um negócio chamado educação:** qualidade total, trabalho docente e identidade. Pelotas: Seiva, 2004.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. Campinas: **Revista Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, dez. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/t5mSbBnHyHwQ4TjvDGWY9Dq/?lang=pt#>. Acesso em: 8 dez. 2021.