

## **Meritocracia na Educação e a luta dos trabalhadores contra a precarização**

### *Meritocracy in education and the workers' struggle against casualization*

Valena Ribeiro Garcia Ramos  
Doutora em Antropologia pela Universidade Federal Fluminense  
Professora do Centro de Educação Federal Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ)  
[valena.ribeiro@setat.com.br](mailto:valena.ribeiro@setat.com.br)

**Resumo:** Analiso as formas de resistência dos trabalhadores da educação às mudanças nas relações de poder, configuradas por uma política de Estado, em curso desde 2011. Os diversos conflitos entre os trabalhadores da educação e a cúpula da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) ultrapassam os limites da escola, assumindo outras arenas políticas e mobilizando diferentes agentes sociais. Em parte, as clivagens são geradas por uma luta pela significação do papel da educação. Por outro lado, pela intensificação do controle sobre os agentes, em interação no espaço da escola, através da burocracia e da norma. Este tipo de dominação burocrático legal se articula com formas capilares de poder, exercidas através da desqualificação social e da ameaça. O exercício da dominação no espaço escolar se vincula à dominação vertical, derivada do conflito de classe, expresso na luta pelos recursos públicos e contra a exploração e precarização do trabalho.

**Palavras-chave:** Política Educacional. Trabalho docente. Dominação. Poder. Resistência.

**Abstract:** Analyze the forms of resistance of workers of education to changes in power relations, set by a state policy, in place since 2011. The various conflicts between workers of education and the dome of the Secretariat of the Rio de Janeiro State Education (SEEDUC-RJ) beyond the school grounds, assuming other political arenas and mobilizing different social actors. In part, the divisions are generated by a fight for the role of education significance. Moreover, the intensification of control over the agents in interaction in the school environment, through the red tape and standard. This type of legal bureaucratic domination articulates with capillary forms of power, exercised through social disqualification and the threat. The exercise of domination at school is linked to vertical domination, derived from class conflict, expressed in the struggle for public resources and the exploitation and precarious work.

**Keywords:** Educational Policy. Teaching. Domination. Power. Resistance.

Originais recebidos em: 01/07/2015

Aceito para publicação em: 27/07/2015



Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição-Usos Não-Comerciais-Vedada a criação de obras derivadas 3.0 Unported License.

## Introdução

Neste artigo, analiso as formas de resistência abertas e cotidianas dos trabalhadores da educação do estado do Rio de Janeiro às mudanças nas relações de poder e de dominação, configuradas por uma política de Estado, denominada *Plano de Metas* ou *Plano Estadual de Educação*, em curso desde 2.011.

As clivagens que circunscrevem este processo não decorrem apenas da intensificação do controle sobre a escola, como local de trabalho e de estudo, e da luta dos trabalhadores por melhores salários e condições de trabalho. Mas, elas envolvem a imposição de significados ao papel da educação e o reconhecimento da *crise da escola pública* e de suas *soluções*, em nossa sociedade. Derivam, portanto, do exercício do poder simbólico, estando a sua força no fato de ser ignorado como arbitrário, quase um poder mágico, que consegue, por isso obter legitimidade (cf. BOURDIEU, 1998).

Esta luta pela significação se define na relação direta entre quem o exerce - a cúpula da SEEDUC-RJ - e os que lhes estão sujeitos - os trabalhadores da educação<sup>1</sup> e estudantes. Manifestada no plano das representações, ela perpassa todas as relações de poder, neste campo da prática social e, ao mesmo tempo, nos processos mais globais, que envolvem a luta de classes, na qual estão inseridos. A imposição de um arbitrário cultural se constitui em exercício da dominação de classe, por meio da imposição de categorias de pensamento, como socialmente legítimas e frequentemente exclusivas (cf. BOURDIEU, 1998).

## Política educacional e as múltiplas formas de dominação e de poder

Neste processo de mudança, observa-se a articulação entre tipos diferentes de poder, que operam a nível global e, ao mesmo tempo, nas microesferas da sociabilidade, seja no âmbito das relações interpessoais, ou das instituições sociais. Eles são capazes de engendrar diversas formas de dominação.

Quando me refiro à escala global, estou falando do poder estrutural que, tal como define Wolf (2003), não ocorre diretamente nos cenários e domínios específicos da prática social (espaços ou organizações sociais). Mas neles orchestra, organiza e distribui internamente os fluxos de energia, limitando o campo de possibilidades da

---

<sup>1</sup> Os trabalhadores da educação investem na contraposição do discurso dominante sobre o fracasso escolar, enfatizando as péssimas condições de trabalho e os baixos salários. Problematizam os projetos de mobilidade social através da educação e de educação para o trabalho. Ver (RAMOS, 2015).

ação humana. Como exemplo, o autor cita o poder do capital, tal como descrito por Marx.

Nos cenários sociais, destaca-se o poder organizacional que permite o controle mais direto das relações entre indivíduos e grupos, através da distribuição de recursos e bens, ou por meio de recompensas e punições instituídas, tornando algumas ações possíveis e outras não (cf. WOLF, 2003). Não se encontra desarticulado nem poder estrutural, nem das formas não institucionalizadas.

O poder estrutural engendra a dominação vertical, que Ferreira (2007) classifica como, aquela exercida entre grupos e classes sociais, mas derivada de uma clivagem global. Da mesma maneira, o poder organizacional e os recursos informais geram as dominações horizontais, que são múltiplas e polimorfos, sendo engendradas dentro da mesma linha/condição de classe, ou através das relações interindividuais, dentro de grupos ou instituições sociais. As diferentes formas de dominação não entram em contradição em entre si, mas as horizontais são autônomas e, por isso, contribuirão para a eficácia da dominação vertical.

No caso em questão, a dominação vertical deriva dos instrumentos do poder estrutural, que permitem a intensificação da exploração econômica e da repressão política, no contexto de hegemonia do neoliberalismo, portanto de constrição dos gastos públicos e de redefinição da máquina estatal. Nos espaços escolares, as dominações horizontais se configuram partir de múltiplos instrumentos de poder, que acionam não apenas a força do direito e da burocracia, mas também a coerção moral e a desqualificação social. O direito e a burocracia se constituem em recursos centrais à forma a dominação burocrática legal, predominante nestas instituições sociais (cf. Weber 2009).

### **As formas de subjugação dos trabalhadores da educação à política meritocrática**

Nas últimas três décadas, as cúpulas da SEEDUC e dos diferentes governos do estado do RJ instituíram como política para o setor da educação à intensificação da exploração econômica e à precarização do trabalho, através de medidas como: reajuste “zero”, baixos salários, retirada de direitos trabalhistas<sup>2</sup>, desestruturação das carreiras

---

2 A retirada de direitos dos trabalhadores consolida-se basicamente através da reforma da previdência com o fim da aposentadoria integral, da limitação das licenças médicas, da negação de afastamentos qualificação profissional, do congelamento dos planos de carreira dos servidores técnicos e outros.

públicas e a adoção de regimes diferenciados de trabalho (carreiras públicas diferenciadas e terceirização). A partir destas medidas, configura-se o exercício do poder estrutural, limitando a ação de resistência, e extraindo a subordinação dos trabalhadores à política meritocrática e produtivista.

Estas medidas estiveram articuladas à reestruturação da máquina burocrática da SEEDUC e dos processos de trabalho, sendo a informatização componente central às mudanças. No primeiro caso, o enxugamento de setores e unidades administrativas do órgão, o fechamento de escolas compartilhadas com o município do Rio de Janeiro e a extinção de turmas com menos de 35 alunos foram orientados pela lógica da gestão eficaz e da otimização dos recursos. No segundo, a extinção de cargos técnico-administrativos (inspetor, porteiro, vigia, merendeira e outros) e a diminuição da realização de concursos públicos estiveram associadas à transferência de processos e atividades de trabalho para a iniciativa privada, através da terceirização ou da parceria público-privada.

Destacam-se, como exemplos, a privatização da perícia médica, dos cursos de qualificação docente e dos programas de aceleração da aprendizagem (programa autonomia), da elaboração de avaliações e materiais didáticos e a criação de escolas estaduais geridas por empresas privadas. Portanto, a terceirização das atividades fins e meios da educação.

Além disso, houve a intensificação da dominação política através das medidas que limitaram à participação política dos trabalhadores, como a suspensão da escolha de diretores de unidade (eleições) e o corte dos salários dos trabalhadores grevistas, mesmo sem o julgamento judicial sobre a legalidade da greve.

Por um lado, estes recursos do poder estrutural limitaram à reação dos trabalhadores, provocando a subordinação voluntária à política meritocrática na educação, submetendo-os à lógica da produtividade e da recompensa, meio mais imediato de se alcançar os bônus salariais, valorizados principalmente em situação de baixos salários e condições precárias de trabalho. Por outro lado, provocou o sentimento de revolta e indignação, intensificando a luta sindical, que passou a utilizar com mais frequência boicotes, atos, protestos, greves, paralisações e ocupações de prédios e espaços públicos.

## **O poder organizacional: a força da norma e do direito**

O poder organizacional vindo sendo exercido através de instrumentos normativos e burocráticos, que incidem sobre a organização das escolas, como local de trabalho e de estudo. A cúpula da SEEDUC intensificou o controle sobre as coisas e os agentes em interação no espaço da escola.

Logo após o anúncio da nova política educacional pelo Secretário de Educação, e durante o ano de 2.011, há concentração da criação de instrumentos normativos e administrativos: Foram cinco decretos e uma resolução (contra um decreto e duas leis promulgadas entre 2.008 e 2.009). O número de decretos indica maior intervenção da cúpula do poder político do Estado (executivo) na política educacional.

Por outro lado, as diversas ações do *plano de metas* foram materializadas por meio dos decretos-lei n.º 42.788 de 06 de janeiro de 2.011 e n.º 42.793 de 06 de janeiro de 2.011, e da intensificação das resoluções e portarias institucionais como recurso do poder do Secretário de Educação.

Como alvo desta normatização, um conjunto de ações pedagógicas e administrativas foi associado à política bonificação por desempenho concedida através do décimo terceiro salário. Sendo as principais medidas, a criação de um indicador da qualidade de ensino (*Índice de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro - IDERJ*), o sistema de avaliação externa (*Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro – SAERJ*) e a padronização dos conteúdos curriculares (*Currículos Mínimos*).

Assim, a avaliação<sup>3</sup> do desempenho dos profissionais da educação (bonificação por desempenho) medida pela IDERJ está centrada nos outros dois componentes: o currículo mínimo e as avaliações externas<sup>4</sup>.

O IDERJ mede e avalia às escolas, a partir do desempenho dos alunos e dos trabalhadores, segmentando-os segundo esta lógica. Mas também, hierarquiza e articula certos procedimentos, quando subordina os conteúdos ensinados e apreendidos, previamente definidos nos “currículos mínimos<sup>5</sup>”, às avaliações padronizadas e

---

3 Faz parte do Programa ainda um sistema de avaliação contínua da atividade individual de cada servidor, observando os seguintes fatores: assiduidade; pontualidade; produtividade; conhecimento técnico; relações interpessoais e conduta ética. Os profissionais receberão um conceito instituído pela SEEDUC.

4 Ver a cartilha sobre programa de bonificação por resultados de 2012, <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1687124>.

5 A SEEDUC instituiu os currículos mínimos para Língua Portuguesa/Literatura, Matemática, História, Geografia, Filosofia e Sociologia e criou o seu acompanhamento bimestral, através dos SAERJinhos, que servem para estabelecer o IDERJ e o *ranking* das escolas beneficiadas com a bonificação salarial.

externas. O SAERJ e SAERJinhos instrumentalizam o controle sobre o trabalho docente, visando o seu alinhamento aos objetivos institucionais - o treinamento dos alunos para o bom desempenho nas avaliações. Enquanto, o sistema de registro *conexão escola* permite localizar prontamente, coisas (objetos), pessoas e recursos e, desta maneira, subordiná-los.

Estas medidas visam internalizar a lógica da recompensa pelo mérito, esforço e comprometimento, expressando o poder da significação, capaz de não só legitimar as práticas de poder, mas também construir novos sujeitos. Quanto aos professores, visam internalizá-la através da política de bonificação salarial. Já entre os alunos, por meio do SAERJ, e os prêmios concedidos aos melhores colocados nos exames.

Como efeito destas medidas, intensificou-se o controle sobre o trabalho do professor, limitado a sua autonomia relativa, através da seleção e escolhas dos conteúdos escolares (*currículos mínimos*), ou da imposição de instrumentos de avaliação (SAERJ). Este controle passou também a ser exercido através do cumprimento das horas de planejamento, no espaço escolar<sup>6</sup>. Com isso, este tempo foi direcionado à execução das ações do *plano de metas*, assegurando a sua utilização, de forma mais eficaz possível.

O controle exercido não se restringe ao tempo, ao trabalho docente e ao saber transmitido, mas também, sobre a escolha de formação, como meio de reverter, o que os agentes da SEEDUC julgam como fator da *crise da educação*, a má formação dos professores. Neste sentido, os cursos de requalificação profissional promovidos pela SEEDUC, em parceria com *Ongs*, universidades e fundações constituem um mercado promissor da qualificação, limitando às concessões de licenças para a conclusão de mestrados e doutorados.

Com estas mudanças, identifica-se a aprovação em massa de estudantes que não frequentam as aulas, ou não apreenderam os conteúdos escolares. Como o IDERJ é medido através do desempenho dos alunos nas avaliações externas e do fluxo escolar (taxas de aprovação e reprovação), os docentes são motivados a adotarem a aprovação, alcançando meta do IDERJ para cada escola, e garantindo à bonificação salarial, a cada ano.

---

<sup>6</sup> A SEEDUC descumprir o um terço da carga horária para o planejamento, previsto pela Lei n.º 9.394/96. Com a greve de 2.011, os deputados estaduais aprovaram a Lei n.º 677/2011, atendendo várias reivindicações, mas um terço de planejamento foi vetado pelo Governador Sérgio Cabral.

Através do SAERJ, do IDERJ e do *conexão educação*, os estudantes e trabalhadores se tornam objeto de um saber produzido sistematicamente e continuamente, tornando possível localizá-los, separá-los, compará-los e hierarquizá-los. Neste caso, principalmente em relação à subordinação dos sujeitos a nova política educacional, condição expressa nos resultados alcançados. A partir deles, elaboram-se saberes e discursos, que produzem regimes de verdades, essenciais à configuração e legitimação das práticas do poder, exercidas pela cúpula da SEEDUC e o seus representantes.

Desta maneira, a força desta dominação está no direito e na norma que constroem discursos sobre o legal, o normal, o aceitável, o tolerável e o correto, contrapondo e limitando as práticas que passam a ser identificadas e classificadas, a partir da fronteira entre o legítimo e o ilegítimo. Ela não se encontra apenas no fato de criar um discurso-verdade, indicando o aceitável, o normal e o certo, distinguindo-os daquilo que não pode ser feito, portanto, do inaceitável e do anormal. Mas, por impor obediência e a submissão (cf. FOUCAULT 1987, 2002), através da autodisciplina, ou por meio de medidas punitivas, de caráter legal, utilizadas de modo exemplar e aplicadas aos desviantes.

### **Do favor à ameaça: as práticas informais de poder e dominação**

Os recursos informais de poder se articulam aos instrumentos institucionais - o direito, a norma e a burocracia, mas não são excludentes entre si. Ao contrário, eles estão interligados entre si, aumentando a eficácia da dominação, expressa na obediência dos sujeitos. Eles se configuram no jogo de acusação e de desqualificação do outro, através de fofocas, vexações, acusações infundadas, humilhações públicas e delações.

Neste cenário, os diretores de escola assumem o papel de agentes do controle e disciplinamento, visando à imposição da política educacional, principalmente aos trabalhadores da educação. O jogo de desqualificação, em especial do professor, é adotado prioritariamente por eles, em situações de oposição aos discursos da cúpula da SEEDUC, e de insubordinação aos novos procedimentos (não reprovar, lançar notas no *conexão escola*, aplicar e corrigir os *SAERJ* e *SAERjinhos*).

O tratamento dispensado aos trabalhadores pelos diretores é diferenciado, considerando as alianças feitas para a manutenção da sua posição de poder. O constrangimento moral e a desqualificação social se direcionam àqueles que não

integram as redes de relações pessoais, podendo estar acompanhados de punições formais (notificação de descumprimento de função, disponibilidade do servidor e processo administrativo). Mas, são acionados principalmente, quando os trabalhadores participam de qualquer organização coletiva, mobilizando aos demais colegas de trabalho.

No entanto, cordialidade, a pessoalidade e o favor visam extrair alianças, criando laços proximidade e relações de colaboração, principalmente entre diretores de escola e trabalhadores da educação. O favor depende da confiança, empatia e amizade, bem como do modo que se convertem em colaboração.

Os favores envolvem o acesso a bens e recursos diversos como, oportunidade de trabalho, melhores condições de trabalho, abono de faltas, ou o acesso aos direitos e benefícios trabalhistas, a *priori* negados. Neste último, a mediação dos diretores evita a submissão aos procedimentos formais e impessoais da regra e da burocracia. Os beneficiados com essa rede de favor são aqueles que assumem a posição de colaboradores, retribuindo com outros benefícios. Como por exemplo, assinando a prestação de contas da gestão; realizando tarefas dos diretores, delatando trabalhadores insurgentes ou insubordinados.

A distribuição de favores cria a obrigação da retribuição do favor consentido, assumindo uma espécie de dom, no sentido atribuído por Mauss (2013). A não retribuição dos benefícios (o contra dom) se torna uma ofensa àquele que oferta. O favor gera relações de colaboração, que são definidas por Ferreira (2007) como

[...] forma alternativa e antagônica a da luta de classes, uma forma que concilia e sintetiza interesses, gera mediações, multiplica contradições. (pag.20) (...) A emergência e a ascensão das formas de resistência, faz com que sejam valorizadas simultaneamente as formas de “colaboração”(...) É preciso buscar uma definição conceitual do que estamos chamando de “colaboração de classe” e sua aplicabilidade a cada situação concreta. Podemos falar de colaboração de classe, como sendo: 1) Qualquer ação por membros de uma classe dominada que, visando evitar o confronto e a luta, cria uma convergência de objetivos e demandas com os membros da classe dominante (incluindo os aparelhos e instituições estatais de poder) e que tem como efeito o compartilhamento de interesses com estas classes superiores ou alguma de suas frações ou grupos (...). Desta maneira, a colaboração se coloca como uma forma de compartilhar interesses e expectativas, de criar identidades entre os grupos sociais dominados e aqueles que os dominam, seja através de idéias, seja através de empreendimentos comuns, seja pela delegação de tarefas ou formas de reciprocidade. Da mesma maneira que a resistência se define em relação à dominação, a colaboração só se define em relação à dominação e a resistência. As suas formas concretas são determinadas pela dinâmica dominação/resistência e sua correlação de forças. (...) As “técnicas” que expressam esta colaboração podem ser múltiplas, incluindo as mesmas técnicas gerais da luta política sinalizadas acima. (FERREIRA, 2007, p. 21)

Alguns diretores de escola empregam os recursos e benefícios ao conjunto dos trabalhadores. Motivada por diferentes sentimentos e percepções (solidariedade, caridade, compaixão, interesse e consciência), esta prática gera reconhecimento ou apoio, daqueles que não se engajam nas relações de troca e de colaboração, legitimando a forma de atuar desses diretores. O favor se torna, neste cenário, uma categoria estruturante das relações de colaboração, podendo extrair alianças, daqueles que estão engajados nas lutas coletivas, que passam a conciliar interesses, procurando neutralizar os conflitos e as ações de enfrentamento.

As relações de conflito e de aliança entre trabalhadores e diretores assumem uma complexidade, por conta da posição dos últimos na estrutura de poder da SEEDUC. Os últimos estão situados em posições inferiores, representando os interesses da cúpula da SEEDUC, e assegurando os objetivos centrais da política educacional. No entanto, eles também estão sujeitos às investidas de controle da cúpula da SEEDUC, principalmente, em relação à utilização racional dos recursos educacionais (de pessoal, financeiro ou material) e, ao controle eficaz dos trabalhadores e estudantes, principalmente em situações de conflitos mais latentes, como, greves e paralisações.

Os diretores investem nesta rede de colaboração não apenas composta por subalternos, mas também por aqueles que estão localizados em posições superiores nas estruturas de poder da SEEDUC. Ou ainda, se engajam na rede de relações com indivíduos e grupos em posições de poder, em outras instituições do poder político, especialmente do poder local. As alianças com os políticos locais ou agentes da repressão do Estado podem ser determinantes para a conquista da posição de diretor de escola. Os diretores que alcançaram esta posição por indicação política adotam práticas mais repressivas no espaço escolar. A ausência de dialógico, as perseguições e o assédio moral são mais comuns, visando obter o consentimento, a subordinação e o silêncio. A inserção dos diretores na estrutura do poder local (políticos, milicianos ou traficantes) é encarada pelos trabalhadores como desequilíbrio de força e como risco, neste caso, que podem estar submetidos por discordarem de suas práticas.

A posição de diretor garante a mobilização de recursos utilizados para submeter os sujeitos dentro e fora do espaço escolar aos seus interesses, sendo geralmente empregados no fortalecimento das relações familiares e compadrio. A acusação de uso indevido dos bens públicos e de nepotismo é costumeiramente dirigida aos diretores, fazendo parte do jogo de acusações dos subordinados, para desequilibrar a correlação de

força entre eles. Mas, não são ocasionais os afastamentos de diretores por malversação do recurso público.

A eleição para diretor de escola é ressaltada pelos trabalhadores como algo importante para relações mais igualitárias e menos conflituosas entre trabalhadores, estudantes e diretores. Ela expressa também o respeito ao direito político e ao processo democrático. Mas, eles apontam os limites de processo, em certos contextos, por conta das estruturas do poder local, ou central.

A lógica meritocrática passou a orientar a escolha dos diretores pela cúpula da SEEDUC, realizada através de seleção pública interna. No entanto, a ocupação desse cargo feita por *indicação política* ainda prevalece como prática, conjuntamente com a realização do concurso. Existia a escolha por consulta à comunidade, até o ano de 2.004, sendo posteriormente acatada ou não pela cúpula da SEEDUC. Mas, esta forma ficou restrita às escolas com histórico de mobilização coletiva. Os diretores eleitos que até aquele momento permaneceram no cargo foram quase todos exonerados, com o *plano de metas*.

Em contraposição a indicação política e as eleições para diretor, a escolha por concurso público se tornou um símbolo da gestão racional e eficaz e de desqualificação das outras formas de seleção, acusadas de estarem orientadas por interesses políticos.

### **“Qualidade de ensino” e “Crise da educação”: estruturas discursivas e exercício do poder da significação**

As concepções de *crise da escola pública* e de sua *solução* elaboradas pela cúpula da SEEDUC se articulam a noção de *qualidade de ensino*, e ganham notoriedade com prognóstico do mau desempenho da rede estadual no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), portanto nas taxas aprovação e repetência, distorção entre idade-série e desempenho dos alunos nas avaliações externas nacionais (*ENEM e SAEB*). Este índice é um componente central do discurso hegemônico acerca da *qualidade de ensino*, elaborado pelos agentes governamentais, dos organismos de cooperação e financiamento internacional, da grande mídia, pesquisadores, etc.

Em consonância com esta estrutura de poder-saber, a cúpula da SEEDUC concebe a *crise* da rede de ensino do estado do Rio de Janeiro<sup>7</sup>, considerando os

<sup>7</sup> Apresenta percentual elevado de reprovação (20,3), abandono (12,4), evasão escolar (15,3) e distorção idade-série (48,6), comparado à média nacional de, respectivamente, (14,1), (10,9), (15,3) e (36,5). Em 2.009, o IDEB foi de 2,8, penúltima posição (26º) do ranking nacional. Em 2.011, ficou com 3,2, 15ª posição.

critérios mencionados anteriormente. Esta estrutura discursiva será enunciada e mobilizada por eles, principalmente a partir do ano de 2.010, quando o Rio de Janeiro começa a ser retratado como um dos piores estados em termos de educação<sup>8</sup>.

Assim, a ideia do “*fracasso*” da educação será destacada como elemento central que marcará as mudanças na política educacional no Rio de Janeiro, e a concepção de educação será ressignificada, neste contexto, como um negócio, enquanto os professores como entregadores de uma mercadoria – o saber escolar. Sentido este que estará em convergência com as práticas de poder posteriormente organizadas, nos espaços escolares.

A solução para a *crise da escola pública* se constrói a partir da ideia de “*escola eficaz*”, derivada de uma determinada “*cultura escolar*”<sup>9</sup>, relacionada à prática docente, ao processo de ensino-aprendizagem e a gestão da escola, que deve ser valorizada. Ela não é elaborada pela cúpula do poder político como pontos de vistas, valores, ideais ou tradições locais. Orientada por uma visão moralizadora, prescritiva e de enquadramento dos sujeitos, a *cultura escolar* é definida como uma *cultura da responsabilidade*, expressa no comprometimento dos profissionais e dos gestores da escola em conduzirem os alunos a alcançarem bons resultados nos indicadores educacionais.

A cultura escolar é encarada como fator essencial que provoca sempre um *efeito-escola positivo* (eficácia econômica da escola), portanto uma escola eficaz. Em decorrência, a *efetividade da escola* depende, sobretudo, das práticas das equipes escolares, responsáveis por conduzir ao “*sucesso escolar*”. Esta noção de *escola eficaz* se refere à percepção subjetiva sobre os educadores, cuja necessidade está em criar neles um “*senso de responsabilidade/expectativa de sucesso*”.

As ideias de *eficácia da escola* (para avaliar a instituição) e de “*sucesso escolar*” são acionadas para justificar o centro dessa política – a avaliação do desempenho dos alunos. Por outro lado, estas categorias são associadas aos procedimentos de controle sobre os processos de trabalho docente, realizado por meio de práticas de poder, seja

---

8 O governador Sérgio Cabral, candidato na época à reeleição, culpou os oito anos de gestão do prefeito Cesar Maia pelo IDEB do estado, fazendo referência à aprovação automática na rede de ensino do município. No portal UOL, citou a falta de aumento aos professores durante 12 anos, e a carência quantitativa desses profissionais, como outros fatores para este resultado. Ver <http://veja.abril.com.br/blog/eleicoes/disputa-nos-estados/cabral-culpa-cesar-maia-por-fracasso-do-rio-no-ideb/>.

<sup>9</sup> A despeito da ambivalência do termo cultura, nos diferentes contextos disciplinares e nos campos da prática social, o seu significado é dado por diferentes processos significativos, relativos a cada caso objetivo, que teve ser assim considerado.

pela imposição de certos sentidos, seja através de atos administrativos, burocráticos e normativos, descritos anteriormente.

Os elementos apontados como solução para a *crise da educação* advêm de uma concepção geral “econômica”, orientada pela diferenciação entre “*insumos externos*” e “*insumos internos*”, e noção de “*escola-eficaz*” e/ou “*efeito-escola*”<sup>10</sup>. A produção de saber-verdade, por meio de diagnóstico, indica que existe uma homogeneidade quanto aos “*insumos externos*” (ou seja, nas condições de infraestrutura e recursos disponíveis à escola) e, por isso, o núcleo principal para a definição da eficácia da escola estaria na organização e gestão dos “*insumos internos*”, portanto, no controle do trabalho em equipe de professores e diretores de escolas e na otimização dos recursos. O sucesso da escola independe das condições estruturais, sendo alcançado por um determinado modelo de gestão da escola e de trabalho docente.

As mudanças encaradas como fundamentais ao *sucesso escolar* incluem mudanças cognitivas, visando à uniformização das práticas de ensino, a partir de conteúdos (currículos mínimos), os materiais didáticos e a capacitação docente, e subordinando-os as avaliações externas. Assim, cultura escolar deverá produzir um alinhamento direto entre as formas de organização e circulação dos saberes e dos significados (através da seleção de determinados conteúdos curriculares) e as avaliações externas.

A cultura da responsabilidade é, em última instância, a imposição da eficácia e do *sucesso escolar* como valor absoluto da escola, compartilhado pelos sujeitos, por meio de subordinação voluntária às normas de controle administrativo e aos processos avaliativos. Procura-se naturalizar o olhar sobre o problema do *fracasso da escola*, pensado a partir dos insumos internos, ou seja, da “qualidade e capacidade” dos professores e gestores, por fim, como consequência, dos estudantes, expresso no bom desempenho nas avaliações externas.

Como esses *insumos internos* dizem respeito aos trabalhadores da educação, o *sucesso* ou o *insucesso*, a *eficácia* e a *ineficácia* escolar são atribuídos estruturalmente aos profissionais da educação e sua capacidade ou incapacidade (que é medida pela adequação a própria política educacional, ou seja, pela subordinação voluntária do poder político e simbólico que é exercido por meio dela).

---

<sup>10</sup> Ver análise de Ferreira & Ramos (2012) sobre o documento “Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil” e os efeitos práticas que reorganizam o espaço escolar, orientado por este prognóstico.

Este olhar sobre o problema e a solução para *educação em crise* é elaborado a partir de uma suposta escolha gerencial e de uso útil e eficaz dos *insumos internos* à escola, e menos de escolhas pedagógicas, mas que incidem necessariamente sobre elas, portanto prioriza-se a primeira escolha em detrimento da segunda.

Esta estrutura discursiva atribui sentidos à escola e orienta as práticas de poder, constituindo-se, como poder epistemológico sobre os saberes e o papel dos trabalhadores da educação. Ela não apenas justifica as práticas de poder e de dominação estatal, mas formula e orienta os seus conteúdos.

### **Resistência e colaboração: a luta dos trabalhadores da educação**

Os atos de resistência dos trabalhadores da educação assumem duas formas principais - a cotidiana e a aberta ou latente, que não são excludentes entre si, podendo interagir em contextos e situações diversas, ou se confrontar, configurando um quadro complexo de relações. No entanto, não podem ser analisadas sem compreensão da estrutura de dominação e de colaboração descritas anteriormente. São inerentes ao contexto de exploração econômica e dominação política, nos termos, de lutas de classes, portanto derivadas de um conflito global. (cf. SCOTT, 2000 & FERREIRA, 2007).

A resistência cotidiana se configura em atitudes de desobediência, boicotes e dissimulações às medidas prescritas pela SEEDUC. Ela é definida por Scott (2000) como a luta prosaica e constante entre dominadores e subalternos, que procura evitar a extração máxima do trabalho (exploração econômica), podendo cessar a qualquer desafio que a torne pública, evitando a confrontação simbólica ou com as normas impostas pelos subordinadores. As armas mais comuns são o “*fazer corpo mole*”, a dissimulação, a falsa submissão, os boicotes premeditados, a ignorância fingida, a fofoca, a sabotagem, os furtos e outras. Requer pouco ou nenhum planejamento, assumindo uma tendência mais individualizante.

Por outro lado, a aberta ocorre basicamente através da organização coletivas dos trabalhadores, confrontando e desafiando publicamente o poder. Os instrumentos mais utilizados são as paralisações, greves e protestos, podendo recorrer a outras técnicas usadas preferencialmente pela resistência cotidiana. Exige planejamento, disciplina e organização, podendo contar com a participação de lideranças (cf. SCOTT, 2000).

No cenário analisado, a expressão da resistência aberta ocorre nas situações de paralisação, atos, protestos e greves, organizadas no âmbito do sindicato, portanto de

luta pelos direitos trabalhistas. Mas também, envolve a luta pela reelaboração de estruturas significativas sobre a *crise da escola pública*, visando reverter o discurso hegemônico de culpabilização dos professores. Ainda que mobilize uma pequena parcela dos trabalhadores, as conquistas do movimento grevista atenuaram a intensificação da exploração econômica, evitando a perdas de direitos. Mas, não reverteu ou minimizou a repressão política contra os sindicalizados.

Nestes contextos, as clivagens entre a cúpula e os representantes da SEEDUC e os trabalhadores da educação se tornam públicas, envolvendo outros agentes institucionais, em especial os deputados, juízes estaduais e agentes da repressão. Quanto aos últimos, destacam-se as polícias que atuam utilizando o recurso da força física com o objetivo de desmobilizar os trabalhadores. Ou ainda, a participação dos representantes do judiciário que são acionados por sindicalistas, ou por representantes do poder governamental, para arbitrar ou julgarem a legalidade das greves<sup>11</sup>.

Com o acirramento da repressão política e da exploração econômica, no contexto da atual política educacional, intensificaram-se os conflitos e os episódios de greves e as paralisações. Foram três greves nos primeiros anos do plano de metas 2.011, 2.013 e 2.014, enquanto nas três últimas décadas foram realizadas 10 greves<sup>12</sup>. Os movimentos atuais deixaram de reivindicar apenas a reposição salarial, lógica antes hegemônica e defendida principalmente por integrantes do Partido dos Trabalhadores (PT), mas apoiada por membros do Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) e Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU), que controlam conjuntamente a estrutura sindical; passando a se posicionar contra a política meritocrática na educação, e a exigirem a melhoria das condições de trabalho<sup>13</sup> e de estudo. Os meios de luta também se modificaram, adotando ações de boicote ao SAERJ e ao Conexão Educação, a interdição e ocupação de vias e prédios públicos, acampamentos e piquetes.

Estas mudanças estiveram associadas às disputas internas que envolvem tanto os sindicalizados sem vinculação partidária (“os independentes”), quanto os militantes sindicais de organizações partidárias, com diferentes matrizes ideológicas e programáticas, sendo as principais: aquelas aliadas ao governo e as que compõem o campo da esquerda, dividida entre a parlamentarista/colaboracionista e a

---

<sup>11</sup> O julgamento judicial das greves se torna mais comum diante das constantes investidas de regulamentação do movimento paredista dos servidores públicos pelos representantes do poder político.

<sup>12</sup> Nos anos de 1.986, 1.987, 1.988, 1.991, 2.001, 2.002, 2.006, 2.007, 2.008 e 2.009.

<sup>13</sup> Como exemplo disto, a pauta reivindicação na greve de 2.014 priorizou a defesa da lotação dos professores em apenas uma escola, e a instituição de dois tempos de aula para todas as disciplinas.

antiparlamentarista/anticapitalista<sup>14</sup>. Os conflitos ocorreram principalmente entre os grupos organizados.

As clivagens entre eles não estão dissociadas das disputas internas pelo controle da estrutura burocrática do sindicato ou da política sindical. Mas, também estão relacionadas às relações de confronto ou de colaboração destes grupos com as estruturas de poder, bem como à disputa eleitoral para os cargos representativos do Estado ou a negação desta via. Estes aspectos influenciaram e redimensionaram a luta sindical, alterando a dinâmica das assembleias e das ações sindicais, e dos meios e instrumentos de luta.

Os sindicalistas da esquerda parlamentarista/colaboracionista investem na via eleitoral como meio de promover reformas, por isso tendem a subordinar a luta dos trabalhadores aos interesses da política institucional e partidária da qual se encontram engajados, evitando qualquer confronto mais direto com os representantes do Estado. Eles se autointitulam como representantes legítimos dos interesses dos trabalhadores, delegando a resolução de conflitos e das demandas reivindicatórias aos representantes do Estado, principalmente aos parlamentares aliados e vinculados as suas organizações partidárias.

Em situações diversas, eles investem também na negociação com juízes e representantes do poder policial e governamental, visando estabelecer acordos prévios, que procuram controlar e evitar o confronto com a estrutura de poder. Em geral, a interdição total das vias públicas e as ocupações de prédios são encaradas por eles como atitudes que denigrem o movimento diante da opinião pública, e rompem com as regras da política institucional, tendo consequências para a adesão em massa de eleitores aos seus programas partidários.

Enquanto, os militantes da esquerda antiparlamentarista/anticapitalista organizados em oposições sindicais e os independentes lutam contra a política sindical encampada pelos diretores do sindicato (“*direção sindical*”). As suas críticas à “*direção sindical*” estão direcionadas a relação de proximidade dos diretores com os representantes do Estado e *governos*, e a lógica de evitar ou boicotar os atos de maior visibilidade e pressão política, como ocupações de prédios públicos e atos em frente aos prédios do poder executivo.

---

<sup>14</sup> Estas terminologias foram por mim denominadas para melhor caracterizar as diferenças internas ao campo da esquerda.

Quanto aos objetivos da luta sindical, eles questionam a ausência de enfrentamento à atual política educacional e de consolidação de um projeto alternativo de educação dos educadores. A ênfase na luta meramente econômica (questão salarial) é vista como responsável por secundarizar as demandas de melhoria nas condições de trabalho e de democratização nos espaços escolares. Eles também apontam como equívocos da concepção de luta sindical - o encaminhamento de forma isolada das greves e paralisações das diversas redes municipais e a estadual, a subordinação das ações sindicais aos seus interesses eleitoreiros dos partidos e a pouca articulação com as lutas de outras categorias de trabalhadores, em detrimento das alianças com centrais sindicais aliadas ao Governo (“decididas de cima para baixo”). No que se refere aos aspectos organizativos, criticam a inexistência de iniciativas de organização dos trabalhadores nos locais de trabalho, as visitas dos sindicalistas às escolas restritas aos momentos de greves, a pouca divulgação das assembleias e demais atividades sindicais e, por fim, ausência de formação política.

O Sindicato dos Profissionais da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEPE) foi fundado em 1.979, e representa os todos trabalhadores da educação (merendeira, porteiros, vigias, professores, inspetores, pedagogos, etc) das redes municipais do Estado e da rede estadual. Este sindicato é de massa, compreendendo um universo de 80 mil trabalhadores, de um ramo importante da economia e da organização do Estado— a *educação pública*. Ele tem conduzido às lutas principais nos últimos trinta anos no estado do RJ.

No entanto, a luta sindical assume outra dinâmica com as contradições ideológicas e organizativas da luta política que se explicitaram com o levante popular de junho de 2.013. Elas foram fundamentais à greve dos trabalhadores da educação, realizada neste mesmo ano, que ocorreu de forma unificada entre a categoria da rede estadual e do município do rio de janeiro, que não realizava uma greve há mais de 15 anos. As contradições que surgiram entre a concepção de delegação/representação política e auto representação (ação direta) já estavam presentes na concepção não hegemônica de luta sindical na rede estadual, durante a greve em 2.011. Mas ela ganha mais destaque em 2.013, permitindo o avanço de discussões sobre comando de greve constituído por membros da categoria, fundo de greve, autodefesa etc.

A concepção de auto representação surge da indignação da categoria por conta das críticas acima descritas à política sindical, encampadas pelas oposições e por sindicalizados independentes. Neste sentido, a relação entre partido e sindicato e o papel

de mediação das lideranças sindicais e políticas como modelo legítimo passa a ser questionada e identificada como principais responsáveis pelas poucas conquistas.

Entretanto, o corte dos salários e a repressão política se constituem nos principais fatores de desmobilização, portanto de não adesão às greves ou paralisações, destacados pelos trabalhadores. Em geral, as escolas com maior adesão às greves são aquelas em que as direções foram eleitas por seus pares, e que militantes e dirigentes sindicais nelas trabalham. Nas escolas cujos diretores são “interventores”, a adesão é pequena e os métodos de coerção são diversos e mais severos.

A pouca adesão às greves está relacionada à forma como os trabalhadores encaram-nas como arriscadas demais por conta da repressão e represálias. Ainda assim, as greves se tornam um instrumento político central na luta política por melhores condições de trabalho e salariais, dificultando a hegemonia cultural e política da cúpula da SEEDUC.

Associada a isto, os trabalhadores que não aderem às atividades sindicais desacreditam na luta sindical como possibilidade de pressionar o governo e de reverter à situação de exploração econômica e de dominação política. Há uma adesão voluntária dos trabalhadores às medidas impostas pela cúpula da SEEDUC, e a pouca disposição para a organização coletiva. Poucos assumem uma posição de confronto direto no espaço escolar, ressaltando que a resistência aberta, mais individual e assumida publicamente, por conta da pouca adesão dos demais trabalhadores, constituindo-se em ato isolado e perde a sua força, colocando-os em risco. Mas, ao mesmo tempo, desqualificam o sindicato, criticando os interesses partidários dos sindicalistas que subordinam os interesses dos trabalhadores ao lançamento de candidaturas políticas. Além disso, as disputas internas no movimento sindical também geram desconfiança com relação aos sindicalizados e o não engajamento.

Apesar da subordinação e da pouca resistência latente, há um descontentamento geral entre os trabalhadores em relação às mudanças atuais, externalizado em situações de interação entre os iguais. Neste sentido, os comportamentos de subordinação não podem ser vistos como expressão da hegemonia da dominação e do sentimento dos trabalhadores, porque em suas falas e na convivência entre eles, eles externalizam esta insatisfação. Em geral, os trabalhadores agem estrategicamente desta forma para se proteger, dissimulando a insatisfação, e tentando também evitar a perda que esta atitude pode lhes proporcionar (cf. MONSMA 2000; SCOTT 2002).

Quanto às formas cotidianas de resistência, elas são complexas, ambíguas e ambivalentes (ORTNER, 1995), e estão relacionadas, em parte, ao medo das punições e sanções que a atitude confronto direto e de insubordinação pode provocar. Por outro lado, o receio de perder os benefícios salariais, concedidos para poucos, mas que, diante dos baixos salários, passam a ser almejados por todos.

Não se pode afirmar que a pouca reação dos professores esteja apenas relacionada à subordinação voluntária, derivada de uma postura de colaboração com as estruturas do poder, nem mesmo atribuí-la à falta de consciência de classe ou qualquer coisa deste gênero. A adesão voluntária à subordinação, todavia, contribui para se tornar mais legítima a dominação, enfraquecendo a resistência aberta.

As situações de conflito são ambíguas e as escolhas limitadas, diante da repressão política, que tem um efeito desmobilizador, produzindo, neste contexto, maior adesão aos atos cotidianos de resistência e menor ao movimento sindical. A primeira é encarada pelos trabalhadores como meio mais eficaz de amenizar a condição de explorados, sem afrontar diretamente o poder, manipulando as dissimulações a seu favor. Sendo assim, muitas vezes, com este fim, os trabalhadores procuram negociar e acionar as relações de favor, assumindo uma atitude de colaboração, tornando tênues os limites da fronteira entre resistência cotidiana e a colaboração. Estas formas aparecem combinadas, principalmente entre os trabalhadores menos engajados em uma delas.

Os atos de resistência cotidiana, neste contexto, se constituem nas atitudes de ludibriar os mecanismos de controle sobre o trabalho. Eles visam não só a diminuição do tempo de trabalho (adiantando as aulas e liberando os alunos antes do horário, e lecionando em duas turmas ao mesmo tempo, principalmente quando outro professor falta ao trabalho); mas também, a redução do volume de trabalho, através do enxugamento do conteúdo ensino, da aplicação de avaliações objetivas ou em grupo, da utilização do tempo de sua aula para correção provas e com conversas informais, das faltas recorrentes e outros. Por último, eles se expressam na negação do papel de agentes do disciplinamento do comportamento dos alunos, visando à adequação deles à cultura escolar, portanto à introjeção de valores e regras institucionais. Estas formas de resistências podem ser identificadas na fala do professor:

De certa forma, é engraçado isso, parece contraditório, mas como o Estado é caótico e você se sente mal, tem uma coisa boa no Estado. No Estado você junta aula com muita facilidade e quase não tem aula, então essa bagunça do Estado acaba sendo boa, porque ela ajuda você a suportar aquilo, é contraditório né, porque a bagunça é uma consequência desse caos (rs), mas ela acaba sendo a salvação da lavoura, eu diria que é.., dar uma pulada de

aula, sair mais cedo, acaba sendo uma necessidade de sobrevivência para você não enlouquecer, você precisa ter isso. Para você ter uma ideia, minha aula começa uma hora, eu vou de carro, eu levo uns 15 minutos para chegar ao colégio, de 15 a 20 minutos, eu saio de casa uma hora, chego ao colégio uma e vinte por aí. Na sala de professores está todo mundo lá dentro (rs) tomando cafézinho, conversando, ou seja, a aula começa uma e meia, raras as exceções. (Raul, solteiro, 50 anos, professor de história da rede estadual do RJ e da educação federal)

As formas de resistências cotidianas se constituem como resposta às condições de precariedade que denunciam a *crise da escola* e *fracasso escolar*. SCOTT (2002) afirma que a resistência permanente, de pequena escala, tacitamente organizada, mesmo que individual, mas incentivada pela cultura dos subalternos, impõe também, em longo prazo, limites aos interesses dos poderosos. Ela tem dificultado a adesão a qualquer política de educação centralizadora, ou mesmo às iniciativas coletivas, locais e organizadas pelos próprios trabalhadores.

Neste caso, a resistência cotidiana se constitui em estratégias adotadas pelos trabalhadores para lidarem com a situação de exploração econômica e de dominação política. Mas, ao mesmo tempo, os seus efeitos atingem os filhos dos trabalhadores, que são alijados da aquisição de capital escolar e cultural, que pode ser revertido em posições sociais, que expressam condições melhores de inserção no mercado de trabalho. Assim, eles colaboram com a manutenção do monopólio deste tipo de capital e das oportunidades no mercado de trabalho, pelas classes dos dominadores (burguesia e alto escalão do poder político) e frações mais elevadas da classe trabalhadora, que conseguem gerir o projeto de aumento de escolarização dos filhos, assim como as formas futuras de inserção ocupacional. A resistência cotidiana se torna também uma forma de colaboração de classe para o projeto de sociedade, encampado pelas classes dominantes.

## Referências Bibliográficas

BOURDIEU, P. O capital social: notas provisórias. In: CATANI, A. & NOGUEIRA, M. A. (Orgs.) **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **O Poder Simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

FERREIRA, Andrey Cordeiro. **Tutela e Resistência Indígena. Etnografia e História das relações de poder entre os terenas e o Estado Brasileiro**. Tese de doutorado. PPGAS/MN Rio de Janeiro, 2007.

\_\_\_\_\_. **Capitalismo ultramonopolista no Brasil e o Levante Popular de 2013**. Curso de Extensão: Linha Organizações Populares Núcleo de Estudos do Poder (NEP-UFRRJ)

FERREIRA, A. C. & RAMOS, V. R. G. Violência Simbólica e Política Educacional: etnografia dos conflitos escolares e ensino de sociologia no Rio de Janeiro. In: FIGUEIREDO, A. V., OLIVEIRA, L.F & PINTO, N.M. **Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir. O nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

HERRÁN, Carlos. **Melhores práticas em escolas de ensino médio no Brasil**. MEC & Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Abril de 2010.

GRAMSCI, A. **Caderno do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Vol. I e III. Coleção Grandes Cientistas Sociais, 36, São Paulo: Ática, 1989.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

MONSMA, Karl. **James Scott e a Resistência Cotidiana no Campo: Uma Avaliação Crítica**. ANPOCS. BIB, Rio de Janeiro, nº 49 1º semestre de 2000. Pp 95-1021

ORTNER, Serry. **Resistance and the problem of ethnographic refusal**. Estudos Comparativos na Sociedade e na História, Vol. 37, nº. 1 (Jul., 2004), 173-193.

RAMOS, V.R.G. **Política Educacional e o fracasso da escola: luta dos trabalhadores da educação** (2011-2014) Tese de doutorado. PPGA/UFF. Rio de Janeiro, 2015.  
SEEDUC, Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro. Documento do planejamento estratégico. 2011.

SCOTT, James C. Formas cotidianas de resistência camponesa. In: Raizes **Revista de Ciências Sociais e econômicas**. Vol 21, nº, Jan. a Junho/2002.

\_\_\_\_\_. **Los dominados y el arte de la resistência. Discursos Ocultos.** México: Eras, 2000.

WEBER, Max. **Economia e sociedade.** Brasília: EDUNB, 1991.

WOLF, Eric. **Antropologia e Poder:** Contribuição de Eric R. Wolf. Org. Feldman-Bianco B. & Ribeiro, G.L. São Paulo: UnB e UNICAMP, 2003.