

Ano 5, vol IX, Número 2, Jul-Dez, 2012, Pág 177-191

## AS EVIDÊNCIAS DO CORONELISMO E DA SEMIFEUDALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR EM RONDÔNIA

Marilsa Miranda de Souza, [mymarilsa@hotmail.com](mailto:mymarilsa@hotmail.com)  
& Silmara Ferreira Lopes, [silmaraf1@hotmail.com](mailto:silmaraf1@hotmail.com)

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

**RESUMO:** O artigo é resultado de pesquisa realizada nas escolas da rede pública estadual da Zona da Mata rondoniense e buscou analisar as relações de poder no ambiente escolar e como se operacionalizam as políticas educacionais de formação de professores. A análise dos dados coletados apontou as políticas educacionais de formação de professores e gestores das escolas estaduais da Zona da Mata rondoniense são hegemonicamente formuladas, dirigidas e financiadas pelo Banco Mundial, que as relações de poder na escola são determinadas pelo coronelismo que age indiretamente sobre os professores para se submeterem às políticas educacionais ditadas pelo Banco Mundial/MEC e que os professores se submetem por medo de perseguições por parte do poder local. Os professores não possuem autonomia didático-científica, não possuem autonomia de gestão quando se tornam dirigentes escolares e se sujeitam aos processos mais rudes de obrigação e servidão às políticas implantadas nas escolas e aos processos falseadores de gestão democrática. Para analisar o processo de implantação e a efetivação das políticas educacionais aplicaremos duas categorias históricas: imperialismo e capitalismo burocrático que engendram o conceito de semifeudalidade.

**Palavras-Chave:** Semifeudalidade – coronelismo – gestão democrática

**RESUMEN:** El artículo es el resultado de una investigación llevada a cabo en las escuelas públicas en la Zona da Mata en el Estado de Rondônia y trató de analizar las relaciones de poder en el entorno escolar y la forma de poner en práctica las políticas educativas de formación del profesorado. El análisis de los datos indicó la formación de políticas educativas para los maestros y administradores de escuelas públicas en la Zona da Mata Rondoniense hegemónicamente se formulan, dirigido y financiado por el Banco Mundial, que las relaciones de poder están determinados en la escuela por el coronelismo indirectamente. Los maestros se someten a las políticas educativas dictadas por el Banco Mundial / MEC y presentan temor a la persecución de las autoridades locales. Los maestros no tienen autonomía pedagógica y científica, hay falta de autonomía de gestión y cuando se convierten en los líderes escolares, se someten a los procesos de la más grosera obligación y la servidumbre a las políticas implementadas en las escuelas y procesos falsificadores de la democracia. Para analizar el proceso de implementación y la eficacia de las políticas educativas se aplican dos categorías históricas: el capitalismo burocrático y el imperialismo que engendran el concepto de semifeudalidad.

Palabras clave: Semifeudalidade - Coronelismo - Gestión Democrática

**ABSTRACT:** This article is the result of the research done in public schools in Zona da Mata, a rondoniense district and is aimed to analyze the relations of power in the school environment and how educational politics work in the formation of teachers. The analysis of the collected data showed that the educational politics in the formation of teachers and directors in public state schools in the rondoniense district, Zona da Mata, are predominantly managed, directed and financed by Banco Mundial, the relations of power in school are determined by the “colonel’s influence” that works, indirectly, on teachers so that they would submit to the educational politics imposed by Banco Mundial/MEC and that the teachers do so for fearing persecution by the local power. Teachers do not have didactics-scientific autonomy, they do not have management autonomy when they are school directors and are submitted to the rudest processes of obligation and servitude to the politics established in schools and in the false processes of the democratic management. In order to analyze the process of establishing and the accomplishment of the educational politics we will apply two historical categories: imperialism and bureaucratic capitalism that generate the concept of semifeudality.

Key words: Semifeudality – Colonel’s influence – Democratic Management

O presente artigo é resultado da pesquisa intitulada *Capitalismo Burocrático, Políticas Educacionais as relações de poder na educação escolar em Rondônia* realizada no período de 2011 e 2012. Um dos aspectos da problemática é a relação de poder estabelecida no âmbito da escola nos últimos anos. As políticas educacionais têm reforçado as relações de semisservidão dos professores no contexto escolar, enfraquecido a gestão democrática e a construção de uma educação crítica e as lutas em defesa da gestão democrática da escola pública. O objetivo central desse subprojeto foi identificar os mecanismos de opressão a que são submetidos os profissionais da educação, as relações autoritárias e semiservís existentes entre professores e gestores nos ambientes escolares e suas consequências no processo de organização da produção na sociedade.

Para analisar o processo de implantação e a efetivação das políticas educacionais aplicaremos o conceito de semifeudalidade. Uma das características da semifeudalidade é o gamonalismo, que no Brasil chamamos de coronelismo. É nas relações coronelícias que se encontram as forças capazes de fazer uma determinação do Banco Mundial ser cumprida por milhares de secretarias de educação do País, obrigando os professores a aderirem aos programas e projetos formulados pelas agências multilaterais do imperialismo.

Nosso trabalho foi realizado a partir de uma abordagem metodológica que possibilita integrar a parte ao todo: o método do materialismo histórico dialético. Essa metodologia possibilita encontrar as determinações fundamentais e secundárias do problema. O método do materialismo histórico-dialético possibilita ir do fato empírico (fenômeno) para o conceito e num movimento lógico o desvelamento das contradições essenciais do fenômeno, se fixa na essência, no mundo real, no conceito, na consciência real, na teoria e ciência (KOSIK, 1976, p.16). Buscamos, portanto, confrontar o real no seu particular, pois é a partir do particular que se chega à totalidade. Assim, para compreender o fenômeno estudado, buscamos conhecer a realidade de micro espaços, as seguintes escolas: Escola Estadual de Ensino Médio Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (1.042 alunos) no município de Nova Brasilândia D'Oeste, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Pe. Ezequiel Ramin (1.400 alunos) no município de Alta Floresta D'Oeste, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Juscelino Kubitschek (716 alunos) no município de Santa Luzia D'Oeste, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Candido Portinari (1.355 alunos) no município de Rolim

de Moura e a Escola de Ensino Fundamental e Médio Marechal Rondon (870 alunos) em Novo Horizonte D'Oeste. Para preservar a identidade as escolas foram renomeadas como Escola A, Escola B, Escola C, Escola D e escola E. Foram entrevistados 31 professores, 06 supervisores, 05 diretores e 01 Representante de Ensino da Secretaria de Estado – SEDUC.

A análise dos dados tem como eixo central a aplicação do método dialético, mediante o qual buscamos interpretar a realidade objetiva e subjetiva em termos de categorias básicas: *totalidade, contradição, ideologia e práxis* e ainda duas categorias históricas que nos ajudarão a compreender as relações de dominação existentes nas esferas socioeconômica, política e cultural e que incidem sobre as políticas educacionais a serem analisadas neste trabalho. Essas categorias políticas são *imperialismo e capitalismo burocrático*.

Buscamos neste trabalho compreender o fenômeno do imperialismo a partir dos estudos de Lênin (1979), como etapa superior do capitalismo, ou seja, a fase em que o desenvolvimento do capitalismo ocorre com o domínio dos monopólios e do capital financeiro, adquirindo grande importância a exportação de capital, a divisão internacional do trabalho e, sobretudo, a partilha dos territórios entre as grandes potências capitalistas, tornando-os dominados e dependentes. O imperialismo é o aprofundamento das relações de dominação do capital monopolista sobre a vida econômica e consiste, em sua essência, na divisão do mundo entre países opressores e oprimidos, sustentada no domínio do capital financeiro, na exportação de capitais e na política colonial (LÊNIN, 1979).

Buscamos compreender o conceito de Capitalismo Burocrático em Guzmán que define o capitalismo burocrático como “o capitalismo que o imperialismo impulsiona num país atrasado; o tipo de capitalismo, a forma especial de capitalismo, que impõe um país imperialista a um país atrasado, seja semifeudal, semi-colonial” (GUZMÁN, 1974, p. 1). O conceito de capitalismo burocrático se aplica à análise de todos os países que não fizeram a revolução burguesa e mantêm o problema agrário, por isto se aplica ao Brasil (MARTÍN MARTÍN, 2007).

Historicamente a educação tem servido aos interesses dos coronéis latifundiários e ao imperialismo. O financiamento da educação brasileira pelos organismos do imperialismo norte-americano se iniciou com Vargas, intensificou-se no regime militar

e chegou ao seu auge na atualidade, com a mais completa hegemonia sobre as políticas educacionais do campo e da cidade.

Nos estudos teóricos que realizamos para fundamentar nossa análise entendemos que a sociedade brasileira possui três contradições principais que se produzem no tipo de capitalismo aqui implantado: entre a imensa maioria da nação e o imperialismo; entre camponeses pobres e latifundiários e entre proletariado e burguesia (CARVALHO, 2006, p. 57). Com base nessas contradições, compreendemos o Brasil como um país semicolonial, oprimido pelo imperialismo, especialmente pelo imperialismo norte-americano, que sustenta as mais atrasadas relações caracterizadas como semifeudais. Ao identificar as principais contradições da sociedade brasileira, buscamos elementos para compreender a educação brasileira e seus determinantes econômicos, pois compreendemos que é dentro dessa totalidade que estão situadas as políticas educacionais e as práticas pedagógicas dos professores.

### **Imperialismo e as políticas educacionais: hegemonia do Banco Mundial e gestão antidemocrática da escola pública**

O imperialismo, nas últimas décadas, criou uma nova ordem econômica e política chamada de neoliberalismo e uma *nova ordem cultural* que ganha materialidade nas ideologias impostas por meio de suas agências multilaterais (SOUZA, 2010). A principal agência responsável pela difusão das ideologias imperialistas na atualidade é, sem dúvida, o **Banco Mundial**. O Grupo Banco Mundial (GBM) é constituído por sete organizações. São elas: Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), Corporação Financeira Internacional (CFI), Centro Internacional para Conciliação de Divergências em Investimentos (CICDI), Agência Multilateral de Garantias de Investimentos (AMGI), Instituto do Banco Mundial (IBM) e Painel de Inspeção. A expressão “Banco Mundial” designa apenas o BIRD e a AID.

O imperialismo norte-americano por meio do Banco Mundial controla a educação das semicolônias financiando as políticas educacionais que se materializam em projetos e programas.

Os dados parciais da pesquisa apontam que nas escolas pesquisadas e nas demais escolas dos municípios da Zona da Mata rondoniense, tem hegemonia os programas do Banco Mundial como: PDE, Proinfo, Gestar e Pró-Letramento e Escola de Gestores.

Além dos programas orientados e financiados pelo Banco Mundial há alguns projetos desenvolvidos com financiamentos privados captados pelo Governo de Rondônia.

Esses programas do Banco Mundial se fundamentam na teoria do “capital humano” que tem por objetivo garantir a recomposição do imperialismo mantendo a hegemonia sobre suas semicolônias como explica Frigotto: “A tese do capital humano então, quando apreendida na sua gênese histórica, revela-se como uma especificidade das teorias do desenvolvimento produzidas inicialmente e preponderantemente no interior da formação social capitalista mais avançada e que chama a si a tarefa e a hegemonia na recomposição do imperialismo capitalista” (FRIGOTTO, 2005, p. 126).

A partir da década de 1990, para impor os ajustes estruturais no capitalismo em crise, o imperialismo difunde “novos” conceitos para requentar ou rejuvenescer a teoria do capital humano (CORAGGIO, 1992, p. 6). Gentili (1995) diz que não há nenhuma novidade nessas concepções, são as mesmas velhas concepções tecnicistas e pragmáticas teorias liberais. Saviani (2007) e Duarte (2001) afirmam que as políticas educacionais implantadas nas escolas brasileiras tem reforçado o pragmatismo escolanovista chamado de neopragmatismo. Para Saviani (2007), essa escola foi criada pela burguesia imperialista e serviu, fundamentalmente, para desarticular a luta de classes. É essa educação neoprodutivista pautada no neoescolanovismo, no neoconstrutivismo e no neotecnicismo que caracteriza a educação imperialista pós-moderna (FRIGOTTO, 2005; DUARTE, 2001 e SAVIANI, 2007); O neopragmatismo introduziu novos elementos na pedagogia da Escola Nova e se apresenta numa linguagem progressista fundada no conceito de “cidadania” que assumem um discurso pragmático, “pós-moderno”, fragmentário e irracional (DUARTE, 2001). Segundo os estudos de Souza (2010) as políticas educacionais implantadas nos últimos anos vão ao encontro das pedagogias pragmáticas pós-modernas, que visam preparar o aluno para as novas exigências do mercado capitalista e almejam trabalhadores além de passivos, “participativos” “flexíveis”, com “competência” para “resolver problemas” que envolvam a multifuncionalidade do trabalho no processo de produção e que aceitem o trabalho precário e instável dentro da lógica da “qualidade total”. Para Duarte (2003, p. 6) esse novo pragmatismo revela nada mais que a velha pedagogia do “aprender a aprender” de Dewey. O Banco Mundial intervém na educação brasileira por meio da imposição de políticas educacionais e de empréstimos a programas e projetos educativos que fazem parte da reforma estrutural do capitalismo.

Conforme Guzmán (1974), o capitalismo burocrático tem duas colunas: semicolonialismo e semifeudalidade (grande propriedade, semisservidão, *gamonalismo*). A semifeudalidade caracteriza-se pela existência da grande propriedade, da semisservidão e do *gamonalismo* (coronelismo). Quando a educação é imposta, configura-se o coronelismo, evidente na implantação das políticas educacionais em nosso país.

A pesquisa identificou que os programas de formação de professores são impostos e os professores são pressionados a participarem. Quando indagados sobre o funcionamento dos programas de formação que foram implantados nas escolas, como o GESTAR, PRÓ-LETRAMENTO, PROINFO, etc., muitos professores afirmaram que são pressionados de alguma forma a aderirem aos programas e permanecerem nos cursos oferecidos. Ao serem perguntados “Se vocês decidirem não participar dos programas de formação, não seguirem as normas instituídas, não aceitarem as relações autoritárias na escola o que ocorre?” obtivemos o seguinte resultado:

PRINCIPAIS RESPOSTAS DOS PROFESSORES SOBRE A “DESOBEDIÊNCIA”	Quant.	%
Há uma pressão velada; “facilidades e bonificações” para quem participa; a direção/supervisão força a participação por convencimento;	13	41,9
Pressão excessiva para que participem; há punição; ameaça de envio de relatório à SEDUC.	07	22,6
Não tem pressão; não há punição; acredita que não acontece nada	07	22,6
Nunca descumprimos por receio de punição; por medo	01	3,2
Não sabe o que acontece se não participar e seguir as normas;	03	9,7
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>

**Tabela I** – O que ocorre se o professor não aceitar as relações autoritárias

Conforme o quadro acima 64,5% dos professores afirmou que há pressão para que participem dos programas de formação. A situação mais grave identificadas nas Escola B e E foi o fato de que participam “porque conta como dia letivo, registramos horas. A escola faz acordos com os professores (...) A REN cobra dos diretores e estes negociam com professores para que participem”.

Para levantar as contradições existentes nas relações estabelecidas entre professores e gestores perguntamos aos supervisores e diretores sobre esses mecanismos de pressão: “Como são as relações entre gestores e professores na escola? O que ocorre quando um professor não cumpre com as regras estabelecidas, não participa dos programas e das atividades propostas?” As respostas contradizem as informações prestadas pelos professores. O posicionamento é de negação ou de “pressão leve” que ocorre pelo “convencimento” como podemos ver no quadro abaixo:

PRINCIPAIS RESPOSTAS DOS SUPERVISORES E DIRETORES SOBRE A “DESOBEDIÊNCIA” DO PROFESSOR	Quant.	%
Tem boa relação; há conversas de forma amigável sem punição; não há pressão.	4	36,36
Há pressão leve, se estabelece “acordos”; alguns participam e outros não; há convencimento.	5	45,45
Tem que pressionar mesmo, pois não pode deixar as coisas “soltas” (Supervisora).	1	9,09
Não cabe à supervisão esse papel, seu papel é pedagógico; relatamos à direção; (Supervisora).	1	9,09
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>

Tabela II – Principais respostas de diretores e supervisores sobre a “desobediência” de professores

Ao implantar esses programas de formação a pesquisa identificou que se busca a adesão dos professores de três formas: Primeiro busca-se o “convencimento” de que o programa oferece materiais pedagógicos que resolverão os problemas do fracasso escolar. Quando essa forma não funciona, se oferece vantagens, como redução da carga horária. Muitos entrevistados ingressaram nesses programas devido a essa redução. Se nenhuma das duas primeiras formas de inserção dos professores nos programas funcionarem, então se apela para a pressão, logicamente tácita, isolando-os. Os professores que se recusam a participar são chamados de desinteressados, individualistas por não se integrarem ao grupo. Assim, mesmo que seja apenas para agir como a maioria, os professores acabam se inserindo nos cursos de formação do Gestar ou do Pró-Letramento. No caso dos diretores das escolas a obrigação de matricular-se nos cursos de formação do Programa Escolas de Gestores está prescrito no próprio Decreto nº 16.202, de 20 de setembro de 2011 que institui eleições para diretores e vice-diretores das escolas do Estado de Rondônia.

Muitos professores são “convencidos” ou pressionados a aderirem aos programas de formação, mas quando são questionados a respeito destes, 67,6% os consideram bons, 15,74% os consideram ruins, 10% se mostraram indiferentes e 6,66% não participam dos mesmos. Já a direção e a supervisão, 80% afirmaram ser bons, 10% ruins e 10% não souberam como opinar.

Nas entrevistas, os professores, mesmo os que disseram que os programas de formação são “bons”, reclamaram e desqualificaram alguns programas, argumentando que deles pouco se aproveita: “Não consegui engolir o Pró-Letramento, pois veio um curso fraco. Não deu para engolir um curso de matemática também do Pró-Letramento, não dá... é como se eu estivesse indo para atrás.”(Professora da Escola A). Os professores da Escola D afirmaram que os cursos são muito repetitivos, aligeirados; que no PROINFO os equipamentos não funcionam; que o único que se aplicou foi o PROFA por ter bons formadores e que nos demais programas os formadores são ruins;

que os conteúdos estão longe da realidade e finalmente, que concretamente pouco se aproveita dos programas de formação. Segundo uma das professoras, “é inaplicável o que se aprende nos cursos, não tem como operacionalizar”. Muitos dos que não participam tem consciência do que eles significam como expressou um professor da Escola D: “São programas que servem para colocar professores numa "forminha", como o governo e os organismos internacionais querem. São cursos tecnicistas”. Uma professora da Escola A, em sua entrevista, deixou claro que, por mais que sua graduação proporcionasse criticidade, o ambiente escolar não oferece suporte para o aprofundamento da crítica numa visão que integre aspectos sociais, econômicos, políticos e ideológicos. Essa professora afirmou sentir-se um “tanto engessada pelos programas repetitivos que em nada contribuem para uma educação problematizadora” e que, em consequência disso, não percebe “nenhum movimento transformador da realidade”.

Os professores não conhecem as origens das políticas educacionais implantadas na escola e não percebem as formas de dominação e controle delas decorrentes. Não sabem quem formula nem quem financia esses programas existentes na escola, se são condizentes com a realidade ou não. Perguntamos nas entrevistas se sabiam quem formula, orienta e financia os programas de formação que participam e obtivemos as seguintes respostas: 86,66% declararam abertamente não saberem, 3,34% não opinaram e os 10% que disseram saber não tinham propriedade sobre a origem dos mesmos. Professores, diretores e supervisores/coordenação pedagógicas afirmaram que desconhecem a real origem desses programas, em suas respostas declararam que pensam que estes são elaborados e financiados pelo MEC, Governo do Estado, FNDE e até mesmo os que concordam e participam dos programas desconhecem quem os formula. Não conhecem, nem discutem as políticas educacionais, vivendo na mais completa obscuridade. Esses programas já são formulados para inibir a reflexão, a criticidade, tornando sempre maçantes e repetitivos, desmotivando os professores que fazem esses cursos, às vezes além de sua carga horária e não garante nenhum incentivo financeiro.

A implantação dessas políticas educacionais é possível devido às relações coronelícias, hierarquizadas dentro da escola. As relações semifeudais existentes na esfera educacional garantem o repasse de vários “pacotes” que ela deve utilizar. São “inovações compartilhadas”, impostas e alheias aos professores, supervisores e

diretores. O autoritarismo é rigoroso. A maioria dos professores entrevistados afirmou que a relação com a supervisão e direção da escola é uma relação “relação indiferente, distante, autoritária, burocrática e hierarquizada, apenas há informes e repasses”, como podemos ver na tabela abaixo:

RELACIONAMENTO DOS PROFESSORES COM A SUPERVISÃO		
Situações	Quant.	%
Boa relação. Há um diálogo sobre as questões pedagógicas;	08	25,8
Tranquila e harmoniosa	04	12,9
Relação conflituosa, supervisão burocrata; autoritária; dominadora.	13	41,9
Relação razoável; supervisão não impõe, mas não contribui no trabalho pedagógico.	02	6,5
Há muita transferência de supervisores. Há número insuficiente de supervisores	01	3,2
Relação indiferente e distante, apenas há informes e repasses.	03	9,7
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>100,0</b>

Tabela III – Relacionamento Professores e Supervisão

RELACIONAMENTO DOS PROFESSORES COM A DIREÇÃO		
Tipo de relação	Quant.	%
Conflituosa; autoritária; burocrática, hierarquizada e distante do trabalho coletivo.	10	32,26
Relação harmoniosa, democrática; contribui com o trabalho coletivo	10	32,26
Relação hierarquizada, distante; sem autoritarismo; não estimula nem interfere no trabalho coletivo;	10	32,26
Não respondeu;	01	3,23
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>

Tabela IV – Relacionamento de professores com a Direção.

O coronelismo é um fenômeno que ocorre em várias dimensões de forma hierárquica, como demonstram as relações dos supervisores e diretores com a Representação de Ensino- REN, o órgão de chefia imediata da Secretaria de Educação do estado de Rondônia. Perguntados “Como é seu relacionamento com a representação de ensino? Você cumpre tudo o que a SEDUC determina? O que ocorre se você discordar?” obtivemos as seguintes respostas:

PRINCIPAIS RESPOSTAS DOS SUPERVISORES E DIRETORES <sup>1</sup>	Quant.	%
Relacionamento distante e burocrático. Em alguns casos rejeitamos algumas propostas. Em outros casos não tem força para rejeitar. A maioria das ações é determinação; cumprem as determinações mesmo questionando.	08	72,73
Nada é imposto. A escola é autônoma. Só não podemos desrespeitar a Lei.	01	9,09
Cumpe todas as determinações da SEDUC; não há questionamento; não há autonomia; falta suporte para solucionar problemas.	01	9,09
Sem informação; Não Respondeu.	01	9,09
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>

Tabela V – Relacionamento de professores com a Direção.

Os sujeitos da prática educativa não participam de nenhuma formulação pedagógica, apenas repetem e planejam o que já vem pronto. 39,52% dos professores

alegaram que não participam das decisões pedagógicas em ambiente escolar, 50,94% responderam que “não somos consultados; nossa participação é formal, pois apenas nos comunicam das decisões; não respeitam a vontade do coletivo; a escola não tem autonomia; a SEDUC impõe as coisas e a direção/supervisão só reproduz; reuniões burocratizadas; não há discussão pedagógica”. Afirmaram que “há participação apenas em alguns espaços, mas em caráter de ajustes e sugestões; no geral as reuniões servem para legitimar o que vem pronto; as reuniões são apenas informativas; a SEDUC restringe muito o tempo para discussão”. Os outros 9,54% decidiram por não responder a questão para evitar qualquer situação conflituosa ou constrangedora.

### **Exploração, precarização, alienação e semisservidão.**

Ao serem perguntados sobre a carga horária 73,8% dos entrevistados disseram trabalhar além da mesma, excedendo às 40 horas propostas no contrato de trabalho, indo à escola fora de seu horário previsto e levando trabalho para casa, acumulando-o com os serviços domésticos.

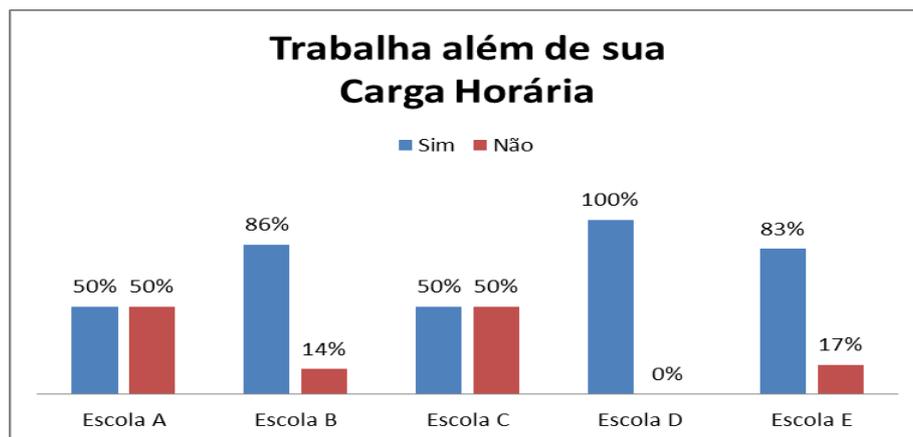


Gráfico 1 - Professores que trabalham além da carga horária.

Segundo professor da escola E: “O que a gente mais leva são trabalhos, provas, diários e planos para elaborar provas [...] quanto a algumas disciplinas como de filosofia e sociologia não tem livros aqui na escola, você tem que ficar pesquisando materiais em outros cantos!”. E mesmo com uma visível e excedente carga de trabalho, e o cumprimento de normas instituídas não houve questionamentos ou qualquer tipo de resistência a essa prática por parte dos profissionais de educação.

FORMAS DE OPRESSÃO E DESVALORIZAÇÃO IDENTIFICADAS PELOS PROFESSORES	Quant.	%
Desvalorização salarial; desvalorização do trabalho do profissional da Educação; Sociedade não reconhece a importância; Falta de infraestrutura para desenvolver o trabalho pedagógico; falta autonomia; mentira sobre os índices da educação; muita pressão e burocracia.	20	64,5
Desrespeito por parte dos alunos; o fracasso escolar recai todo sobre o professor; Carga horária excessiva por conta da desvalorização salarial;	9	29,0
Não se sente oprimido e nem desvalorizado profissionalmente	1	3,2
Não respondeu	1	3,2
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>

**Tabela VI**– Relacionamento de professores com a Direção.

Diversas formas de opressão foram identificadas através das entrevistas, entre os docentes 64,5% apontam o baixo salário, o não reconhecimento pela sociedade como profissional da educação, a falta de infraestrutura, falta de autonomia, como forma de desvalorização profissional; além da pressão e burocracia impostas pelo governo e até pelos próprios colegas de trabalho. De forma que 81,82% dos diretores e supervisores/coordenação pedagógica expressam a mesma opinião que os professores, além da carga horária excessiva e do fracasso escolar que recai sobre estes.

Porém 3,2% confessam não sentir nenhum tipo de opressão ou desvalorização profissional; mostrando mais uma vez o estágio de alienação em que se encontram os docentes.

A alienação no processo de formação do professor se destaca pelo esvaziamento dos conteúdos em sala de aula, reduzindo o conhecimento sobre o seu processo de trabalho, e os conhecimentos pedagógicos, que permanecerá durante toda a sua vida. Portanto, às políticas públicas voltadas para formação do professor, se subordinam às agências internacionais que priorizam a redução de custos e um treinamento disfarçado de formação que atenda a demanda do mercado, com profissionais que memorize informações, mas que não as relacione.

### **As relações semiservís e autoritárias no ambiente escolar: evidência da semifeudalidade na educação**

Se a maioria afirma que há relações autoritárias, que os programas de formação são impostos, que discordam do processo de avaliação de desempenho realizado pelo Ministério da Educação, que não participam das decisões gerais nem da própria escola, então perguntamos aos professores, “porque aceitam as imposições do governo?” Eis as respostas:

PRINCIPAIS RESPOSTAS DOS PROFESSORES	Quant.	%
Por medo de perseguição e punição; por não conhecer seus direitos (jovens); serem alienados; medo de perder o salário.	22	71,0
Por acomodação; maioria já em fim de carreira; cansados de lutar; consideram que não tem força.	05	16,1
Há muita luta contra as imposições; mesmo impondo não aceitamos tudo; há resistência.	02	6,5
Atualmente o governo não impõe; há diálogo com os professores; não são punidas, mas há pequenos benefícios;	01	3,2
Não sabe; não respondeu.	01	3,2
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>

**Tabela VII** – Relacionamento de professores com a Direção.

Embora de forma parcial e preliminar, a partir de nossos estudos, já podemos afirmar que há relações semisservi e autoritárias entre gestores e professores e entre estes e os gestores da SEDUC e que todos eles se submetem a diversas formas de opressão do sistema educacional. Os programas são impostos sem nenhuma participação da comunidade escolar.

A escola não possui autonomia alguma para a tomada de decisões. Essas relações autoritárias ocorrem através da ação dos governantes ou até mesmo dos próprios colegas de trabalho, estabelecidas pelo coronelismo vigente nas mais amplas relações sociais do capitalismo burocrático.

Presente em ambientes escolares, as imposições autoritárias partem inicialmente de governantes, que encaminham suas ordens aos agentes indiretos, aos órgãos educacionais responsáveis pelas escolas de cada município até chegarem aos gestores e professores; formando degraus, em que as ordens são implantadas de cima para baixo e impreterivelmente cumpridas.

Retomando nossa categoria histórica de análise o capitalismo burocrático tem duas colunas: semicolonialismo e semifeudalidade (grande propriedade, semisservidão, gamonalismo) conforme Guzmán (1974). O semicolonialismo é externo e a semifeudalidade é interna (SOUZA, 2010). A semifeudalidade caracteriza-se pela existência da grande propriedade, da semisservidão e do gamonalismo (coronelismo). O gamonalismo não está representado somente pelos gamoneles (latifundiários) propriamente ditos. Compreende uma grande hierarquia de funcionários, intermediários, agentes, parasitas, etc. (MARIÁTEGUI, 2008, p. 54). Coronelismo é, portanto, a estrutura hierárquica que vai gerar a organização do Estado que sustenta as relações de semisservidão. Segundo Mariátegui, o coronelismo ou gamonalismo não designa apenas uma categoria social e econômica dos latifundiários, mas agentes públicos:

O termo gamonalismo não designa apenas uma categoria social e econômica dos latifundiários ou grandes proprietários agrícolas. Designa todo um fenômeno. O gamonalismo não está representado somente pelos gamonales propriamente ditos. Compreende uma grande hierarquia de funcionários, intermediários, agentes, parasitas, etc. (MARIÁTEGUI, 2008, p. 54).

O coronelismo caracteriza-se por uma estrutura política e administrativa das instituições do Estado. Os cargos técnicos e políticos concentram-se nas mãos de pessoas escolhidas e nomeadas pelos detentores do poder local para executar seus projetos que raramente são escolhidas por critérios profissionais. Os agentes indiretos do imperialismo e tem seus subordinados nos setores da administração pública. Professores ocupando cargos técnicos nas instituições dirigentes da educação se transformam em opressores de sua própria classe porque se colocam a serviço dos interesses do grupo detentor do poder.

Não se pode transformar essa situação em que se encontra a educação sem romper com o imperialismo e as bases do capitalismo burocrático em nosso País. É preciso que nós, professores, nos mobilizemos de forma ampla e radical para lutar contra as políticas públicas educacionais do imperialismo em curso nas escolas do campo e da cidade, contra a destruição do ensino público, contra as péssimas condições do trabalho escolar e a desvalorização de seus trabalhadores e, sobretudo, contra toda a estrutura de classes do capitalismo burocrático, atrasado e semifeudal, avançando juntamente com o proletariado na construção do processo revolucionário que cresce a cada dia no País.

### **Considerações Finais**

O resultado da pesquisa definiu as questões principais desenvolvidas neste estudo que são: a) O Brasil é um país de capitalismo burocrático, que é o tipo de capitalismo engendrado pelo imperialismo nos países atrasados, ou seja, semifeudal e semicolonial, mediante o domínio do imperialismo sobre toda a sua estrutura econômica e social (GUZMÁN, 1974, p. 2); b) As políticas educacionais de formação de professores e gestores das escolas estaduais da Zona da Mata são hegemonicamente formuladas, dirigidas e financiadas pelo imperialismo, por meio de uma de suas principais agências, o Banco Mundial, e se efetivam nos programas implantados na educação por meio do coronelismo existente no âmbito do poder local; se fundamentam nas teorias do capital humano e nas concepções da educação neoprodutivista pautada no neoescolanovismo, no neoconstrutivismo e no neotecnicismo que caracterizam a

educação imperialista pós-moderna (FRIGOTTO, 2005; DUARTE, 2001 e SAVIANI, 2007); c) As relações são determinadas pelo coronelismo que age indiretamente por meio de coação ou da persuasão dos professores para se submeterem às políticas educacionais ditadas pelo Banco Mundial/MEC, sob pena de perseguições por parte do poder local. As ordens de implantação e todos os processos organizativos das políticas são definidos hierarquicamente, do escritório do Banco Mundial até as secretarias municipais de educação, onde elas se efetivam de fato; d) O trabalho dos professores é compreendido como semifeudal, uma vez que se submetem às mais precárias condições de trabalho e emprego, não possuem autonomia didático-científica, não possuem autonomia de gestão e se sujeitam aos processos mais rudes de obrigação e servidão às políticas implantadas nas escolas e aos processos falseadores de gestão democrática.

### Referências Bibliográficas

CARVALHO, A. D. *O revisionismo albanês de Amazonas e sua crítica “demolidora” do maoísmo*. Rio de Janeiro: Difusora, 2006, 100 p.

CORAGGIO, J. L. *Economia y educación en América Latina: notas para una agenda de los 90*. Papeles del CEAAL, Santiago, n. 4, 1992.

DUARTE, N. *As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento*. Revista brasileira de educação, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35 - 40, set./dez. 2001.

\_\_\_\_\_. *Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria)*. Educação e sociedade, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v24n83/a15v2483.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2009.

FRIGOTTO, G. *Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional*. In: GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 77-108.

GENTILI, P. *O que há de novo nas novas formas de exclusão na educação? Neoliberalismo, trabalho e educação*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 20, p. 191-202, jan./jun. 1995.

GUZMÁN, A. *La problemática nacional: discurso pronunciado no Sindicato de Docentes de Huamanga, Lima, Peru, 1974*. Disponível em: <[http://www.blythe.org/peru-ppc/docs\\_sp/nacional.htm](http://www.blythe.org/peru-ppc/docs_sp/nacional.htm)>. Acesso em: jan. 2009.

LÊNIN, V. I. *O imperialismo: fase superior do capitalismo*. Tradução de Olinto Beckerman. 1. Ed. São Paulo: Global, 1979, 127 p.

MARTÍN MARTÍN, V. O. *El papel del campesinado en la transformación del mundo actual*. Valencia: Baladre, 2007, 111 p.

MARIÁTEGUI, J. C. *Sete ensaios de interpretação da realidade peruana*. São Paulo: Expressão Popular, 2008, 330 p.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007, 473 p.

SOUZA, M. M. *Imperialismo e Educação do Campo: Uma análise das políticas educacionais a partir de 1990*. 2010. 405 f. Tese. (Doutorado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Araraquara, 2010.

**Recebido em 25/11/2012. Aceito 3/12/2012.**