

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
RIO GRANDE DO NORTE

Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional
Mestrado Acadêmico em Educação

**AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL
CEARENSE DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA
INVESTIGAÇÃO NA REGIÃO METROPOLITANA DO CARIRI**

RADYFRAN NASCIMENTO DE FRANÇA

Natal
2015

RADYFRAN NASCIMENTO DE FRANÇA

**AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL
CEARENSE DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA
INVESTIGAÇÃO NA REGIÃO METROPOLITANA DO CARIRI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. D.r Dante Henrique Moura

Natal
2015

F199c França, Radyfran de.

As condições do trabalho docente na rede estadual cearense de escolas de educação profissional : uma investigação na região metropolitana do Cariri / Radyfran de França – 2015.

178 f : il. color.

Orientador(a): Prof. D.r Dante Henrique Moura.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, 2015.

RADYFRAN NASCIMENTO DE FRANÇA

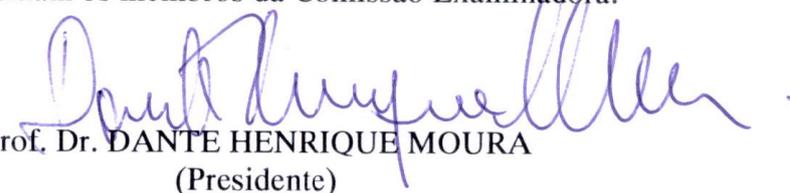
**AS CONDIÇÕES DO TRABALHO DOCENTE NA REDE ESTADUAL
CEARENSE DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA
INVESTIGAÇÃO NA REGIÃO METROPOLITANA DO CARIRI**

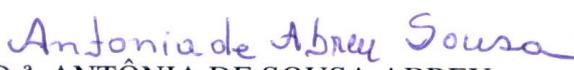
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Política e Práxis em Educação Profissional

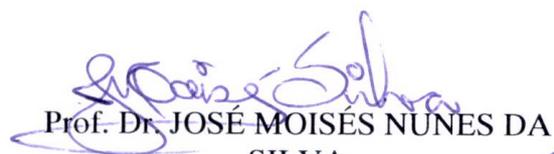
Data de aprovação: 28/01/ 2016

Assinam os membros da Comissão Examinadora:


Prof. Dr. DANTE HENRIQUE MOURA
(Presidente)


Prof. Dr.^a. ANTÔNIA DE SOUSA ABREU
(Membro titular externo)


Prof. Dr.^a. LENINA LOPES SOARES
SILVA
(Membro titular interno)


Prof. Dr. JOSÉ MOISÉS NUNES DA
SILVA
(Membro suplente externo)


Prof. Dr. MARCIO ADRIANO DE
AZEVEDO
(Membro suplente interno)

Dedico essa dissertação a todos aqueles que labutam na educação, especificamente na Educação Profissional, dessa imensa nação brasileira. Que, apesar de alguns entraves e perdas em alguns *fronts*, não perderam a esperança da utopia.

E por fim, à nossa saudosa Haudália (*In memorian*), por compartilhar, mesmo que por tão breve tempo, esse sonho que agora realizamos sem a sua agradável presença.

AGRADECIMENTOS

A Deus que me deu condições de chegar até aqui, Ele é o Alfa e o Ômega, o princípio e o fim do conhecimento;

Ao meu orientador, Prof. D.r Dante Henrique Moura, pelo banquete de conhecimento que sempre me ofereceu em nossos encontros de orientação e no contexto das aulas;

Aos queridíssimos parceiros de turma, autodenominados “Os Pioneiros”, pela atenção e carinho ao longo dessa jornada acadêmica. Todos vocês estarão guardados em minhas lembranças;

Aos professores, Marcio, Lenina, e Dante, pelas brilhantes contribuições e críticas feitas ao trabalho nos diversos estágios de qualificação;

A todos os professores do Curso que com esmero contribuíram para que nosso conhecimento sobre Educação Profissional extrapolasse o do senso comum.

Aos gestores e equipe pedagógica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) campus Crato, que com sensibilidade me apoiaram nessa empreitada;

A meus filhos, Tirzah Quéren, Jehozadak, Jediael que, apesar de tão pequeninos, toleraram minha distância e ausência em muitos momentos deste processo laboral;

A minha amada mãe, Râmida Nascimento, que me acolheu e me incentivou ao longo de toda minha caminhada estudantil.

RESUMO

Esta dissertação é o resultado de uma pesquisa que busca analisar as condições do trabalho docente na Rede Estadual Cearense de Educação Profissional, tendo como *locus* principal da empiria investigativa as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) da Região Metropolitana do Cariri (RMC). O estudo tem como contexto a reestruturação produtiva que vem sendo aplicada pelo capital e o redimensionamento do papel do Estado, tendo como delimitador temporal o período de 2008 a 2014. Para tanto, foram propostos os seguintes objetivos específicos: discutir como os processos de reestruturação produtivos e o redimensionamento do papel do Estado vêm repercutindo sobre a educação profissional e o trabalho docente; analisar as condições do trabalho docente da Rede Estadual Cearense de Educação Profissional, a partir dos programas governamentais e dos documentos oficiais e analisar a ótica dos professores e gestores quanto às condições de trabalho docente no contexto das EEEP. As análises tiveram, como fio condutor, conceitos desenvolvidos e defendidos por pensadores alinhados à Crítica e à Economia Política tais como: Marx (2001, 2010, 2013), Gramsci (2006, 2010), Lukács (2010), Mézaros (2002, 2008), Braverman (1987), Chesnais (1996) e autores nacionais que se destacam em suas pesquisas e análises críticas sobre a atual crise do capital e suas implicações no mundo trabalho e nas políticas públicas para a educação, a exemplo de: Antunes (2000, 2005, 2009, 2010), Freire (2001), Frigotto (1995, 2006, 2015), Dourado (2007, 2011) e, especialmente em Educação Profissional, Ramos (2005), Ciavatta (2005), Kuenzer (2006), Manfredi (2002), Moura (2010) entre outros. A pesquisa atestou que o processo de flexibilização do trabalho docente é, em diversos aspectos, análogo às demais categorias laborais no contexto da reestruturação produtiva sob o domínio do capital na presente conjuntura.

Palavras-chave: Condições de trabalho docente. Reestruturação produtiva. Educação profissional.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a study that seeks to analyze teacher work conditions in the State Professional Education Network of Ceara, having as its principal locus of empiric investigation the State Professional Education Schools (SPES) of the Cariri Metropolitan Region (CMR). Considering the productive transformation that has been implemented by capital and the recasting of the role of the State, having as a time limit the period from 2008 to 2014. To this end, the following specific objectives were proposed: discuss how the processes of productive restructuring and recasting of the role of the State have had repercussions in professional education and the work of teachers; analyze the working conditions of teachers in the State Professional Education Network of Ceara beginning with government programs and the official documents, and verify the viewpoint of the teachers and managers as to the working conditions of teachers in the context of the SPES. The analyzes were developed as guiding concepts and defended by thinkers aligned to the Critique of Political Economy such as: Marx (2001, 2010, 2013), Gramsci (2010), Lukács (2010), Mézaros (2002, 2008), Braverman (1987), Chesnais (1996) and national authors who were highlighted for their studies and critical analyses on the actual capital crisis and its implications in the labor world and in public policy for education, for example: Antunes (200, 2010), Freire (2001), Dourado (2007, 2011), and, especially in Professional Education, Ramos (2005), Ciavatta (2005), Kuenzer (2006), Manfredi (2002) among others. The research testified that the easing process of teacher's job is, in many ways, analogous to other job categories in the context of corporate restructuring on the rule of capital at the current juncture.

Keywords: Teacher working conditions. Productive restructuring. Professional Education.

LISTA DE SIGLAS

AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
AMGI	Agência Multilateral de Garantia de Investimento
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAC	Colégio Agrícola do Crato
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Centro de Ensino Experimental
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEGED	Células Corporação Financeira Internacional de Estudos, Gestão de Dados e Disseminação de Informação Educacional
CEMS	Centro Educacional Professor Moreira de Sousa
CENTEC	Instituto Centro de Ensino Tecnológico
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CFI	Corporação Financeira Internacional
CIADI	Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COAGRI	Coordenação Nacional de Ensino Agrícola
COEDP	Coordenação de Educação Profissional do Ceará
CREDE	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação

DEM	Diretoria de Ensino Médio
EAF	Escola Agrotécnica Federal
EEEP	Escola Estadual de Educação Profissional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
ETC	Escola Técnica de Comércio de Juazeiro do Norte
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalho e Emprego
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
GEF	Fundo Mundial para o Meio Ambiente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFMs	Instituições Financeiras Multilaterais
INEP	Instituto nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPECE	Instituto de Pesquisa e Estatística Econômica do Ceará

MEC	Ministério da Educação
MDMs	Metas de Desenvolvimento do Milênio
MRS	Modo de Regulação Social
MTE	Ministério do trabalho e Emprego
ONU	Organização das Nações Unidas
OS	Organização Social
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNB	Produto Nacional Bruto
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PROCENTRO	Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental
PROEJA	Plano Nacional de Integração da Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROJOVEM	Plano Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RMC	Região Metropolitana do Cariri
SEAVE	Superintendência do Ensino Agrícola e Veterinário
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEMTEC	Secretaria da Educação Média e tecnológica
SENTEC	Secretaria de Ensino Técnico
STP	Sistema Toyota de Produção

TEAR	Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação
TEO	Tecnologia Empresarial Ordebrecht
TESE	Tecnologia Empresarial Sócio Educacional
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEx	Unidade Executiva
UNED	Unidade de Educação Descentralizada
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Comparação das Metas do Milênio relativas à educação e as metas de Dacar	57
Figura 2	Evolução do Fundescola	61-62
Figura 3	Reestruturação do Ensino Médio e Profissional	71
Figura 4	Topografia das EEEP do Ceará em 2008	85
Figura 5	Mapa de distribuição topográfica das EEEP em 2008	86
Figura 6	Ciclo Virtuoso	99
Figura 7	Mapa da Região Metropolitana do Cariri Cearense	115
Figura 8	Quadro das EEEP de Crato e Juazeiro do Norte, eixos tecnológicos e cursos técnicos Integrados	122
Figura 9	TESE e as cinco premissas e seus correspondentes	122
Figura 10	Quadro de distribuição dos docentes que responderam o questionário por base que atuam e natureza arquitetônica das escolas	129
Figura 11	Quadro de caracterização dos sujeitos da pesquisa	129
Figura 12	Vínculos de trabalho dos docentes que responderam ao questionário	138

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Matrículas na Educação Profissional – Brasil/Ceará 2007	87
Tabela 2	Média de anos de estudos das pessoas de 15 anos ou mais entre a população urbana e rural do Brasil 2007-2012	88
Tabela 3	Matrículas na Educação Profissional por zona no estado do Ceará – 2007	89
Tabela 4	Matrículas do EMI por dependência administrativa (federal e estadual) no estado do Ceará 2008-2013	90
Tabela 5	Matrículas do EMI por zona na Rede Estadual do estado do Ceará 2007-2013	91
Tabela 6	Matrícula Inicial do Ensino Médio no Brasil, Nordeste e Ceará por dependência administrativa – 2007/2014	117
Tabela 7	Funções docentes no Ensino Médio, segundo a dependência administrativa – Brasil, Nordeste, Ceará	118

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 O TRABALHO DOCENTE E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ÉGIDE DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA	22
2.1 A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO.....	22
2.2 AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL SOB O NEOLIBERALISMO E AS IMPLICAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE.....	45
2.3 POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O TRABALHO DOCENTE A PARTIR DOS ANOS 1990.....	68
3 O TRABALHO DOCENTE NAS EEEP: de 2007 a 2014	81
3.1 O PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DO CEARÁ DE 2007 A 2014.....	81
3.2 A TESE E AS EEEP: INOVAÇÃO NA GESTÃO E NAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE.....	92
3.3 UMA NOVA DOCÊNCIA PARA UMA NOVA ESCOLA.....	101
4 O TRABALHO DOCENTE NAS EEEP: DA TESE A REALIDADE	113
4.1 O ENSINO MÉDIO NAS EEEP NA REGIÃO METROPOLITANA DO CARIRI.....	114
4.2 O TRABALHO DOCENTE: O QUE PRESCREVEM OS DOCUMENTOS E O QUE PENSAM OS GESTORES E OS DOCENTES.....	125
4.2.1 Sobre relações empregatícias, salariais e Plano de Carreira.....	129
4.2.2 A jornada de trabalho docente nas EEEP.....	138
4.2.3 Condição de formação/qualificação.....	143
4.2.4 Organização coletiva.....	148
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS	155
APÊNDICE A- Questões da Entrevista	164
APÊNDICE B – Questionário aplicado aos gestores das EEEP do Cariri	165
APÊNDICE C – Questionário aplicado aos docentes das EEEP do Cariri	170
APÊNDICE D – TCLE	172
ANEXO A – Termo de adesão	174

1 INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas no final do século XX e início do século XXI, impostas pela inércia voraz do capital em se expandir e regular seus processos de acumulação, têm provocado mudanças consideráveis, tanto no campo econômico como no plano social, ético-político, cultural, trabalhista, entre outros. A classe trabalhadora, que sempre teve um histórico de lutas pela redução da jornada de trabalho e liberação do tempo livre, vê-se ante a necessidade conjuntural de lutar pela manutenção do emprego, mesmo que isso implique em perdas de conquistas do passado.

Uma característica singular vivenciada desde as décadas finais do século XX que também adentra o século XXI tem sido o processo gradual de precarização do trabalho, atingindo, de modo particular, os trabalhadores da educação. Ressaltamos que o elemento fundamental do corrente processo de reestruturação produtiva reelabora a organização do trabalho, deslocando o foco da exploração, do componente muscular para o intelectual (ARANHA; DIAS, 2005), exigindo assim um novo trabalhador para uma nova racionalização, e a escola torna-se protagonista, nessa conjuntura, na formação de uma cidadania que se adeque às novas exigências do capital.

Partindo do pressuposto de que o capital, aqui tomado como “*totalidade reguladora sistêmica*” (MÉSZAROS, 2008), tem empreendido mudanças sociais que afetam em especial o mundo do trabalho e que também alcançam o ambiente escolar, os trabalhadores da educação estão submetidos aos mesmos processos regulatórios do capital que redesenham suas condições objetivas de trabalho, estando nesse bojo a precarização laboral do magistério.

Diante desse fato, esta pesquisa escolhe como temática de estudo as condições do trabalho docente, tendo como particularidade da totalidade histórica a atual política de expansão da Rede Estadual Cearense de Educação Profissional e como *locus* laboral 04 (quatro) escolas localizadas nas duas principais cidades da Região Metropolitana do Cariri, Juazeiro do Norte e Crato.

Em 2007, o Governo Federal lançou o Programa Brasil Profissionalizado, objetivando fortalecer as redes estaduais de educação por meio de repasses de recursos, para que os estados investissem na criação, modernização e expansão da oferta pública de ensino médio integrado à educação profissional.

É nesse contexto, que o Estado do Ceará, através da Secretaria da Educação, cria em 2008 a rede de Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), que se integra à política estadual para juventude, visando diversificar a oferta do Ensino Médio, buscando sua articulação com a educação profissional e com a continuidade dos estudos sendo oferecida em tempo integral. Seu modelo de Gestão escolar está baseado nos princípios da Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), elaborada a partir dos conceitos da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO)¹.

Segundo consta na TESE, essa foi desenhada para levar conceitos gerenciais, típicos da empresa, para o âmbito escolar permitindo que o Gestor atinja seus objetivos de “maneira estruturada e previsível.” (INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, Manual TESE, p. 4, s/d) Um de seus princípios fundamentais, aplicado as EEEP no Ceará, é “A educação de qualidade deve ser o *negócio* da escola” (Ibidem, p. 8, s/d). Não é difícil notar toda uma linguagem mercadológica estruturando os conceitos ao longo de toda a TESE, impregnada de ideários galgados no receituário neoliberal, na meritocracia e explicitamente comprometida com a nova reestruturação produtiva implementada na atual fase de acumulação do capital.

A própria TESE se constitui uma atalaia de “uma nova escola para juventude brasileira”, resta saber em que esses conceitos inovadores de gestão e de cultura escolar estão modificando as condições de trabalho dos docentes envolvidos nas EEEP.

¹ A Tecnologia Empresarial Odebrecht, segundo os próprios elaboradores, consiste em um “instrumento que os acionistas colocam à disposição do empresário para que este possa coordenar o trabalho dos seres humanos que dominem as tecnologias específicas indispensáveis à satisfação do cliente, integrá-los em Equipes sinérgicas e contributivas e levá-los a produzir riquezas morais e materiais sempre melhores e maiores, à disposição do cliente e da comunidade”. Disponível em: <<http://odebrecht.com/pt-br/organizacao-odebrecht/tecnologia-empresarial-odebrecht>>

Segundo dados do *site*² oficial do Governo estadual do Ceará, estimava-se que até o final de 2014 as EEEP chegassem a 140 (cento e quarenta) unidades, atendendo um maior número de estudantes e de municípios, porém, essa estimativa não se concretizou, terminando esse ano com 106 (cento e seis) unidades.

A pesquisa foi executada na Região Metropolitana do Cariri (RMC), composta por 9 (nove) municípios. A escolha do *locus* da pesquisa é justificada por dois motivos: um de ordem pessoal e outro histórico-social.

A de ordem pessoal consiste no fato do pesquisador ter morado e atuado na área de educação em uma das cidades-campo da pesquisa (Crato). Tal fato constituiu-se em elemento facilitador à logística de deslocamento e inserção nas instituições educacionais que constituem o campo empírico da pesquisa. A justificativa de ordem histórico-social é que a então denominada RMC pela Lei Complementar Estadual do Ceará nº 78/2009, possui, desde o século XIX, um projeto de autonomia política que objetiva levar essa região do sul do estado do Ceará a uma posição “privilegiada ao que tange as relações de poder na escala macrorregional” (QUEIROZ, p. 95, 2014).

Nela, o governo estadual tem feito grandes investimentos na infraestrutura, incentivos fiscais e na implantação de instituições que prestam serviços públicos, tais como hospitais e escolas. Devido o perímetro da RMC ser muito extenso, efetuamos a pesquisa em 04 (quatro) unidades das EEEP das duas principais cidades dessa Região (Juazeiro de Norte e Crato).

Pressupomos que uma pesquisa de caráter investigativo no âmbito da Rede Estadual Cearense de Educação Profissional na Região Metropolitana do Cariri, que verse sobre as condições do trabalho docente no contexto da expansão das EEEP, possua relevância não apenas local, mas também prestará considerável contribuição de abrangência acadêmica e social, haja vista explicitar uma realidade que se passa no mundo do trabalho e sua relação com a educação.

Diante disso, colocamos como norteador da presente investigação a seguinte problemática: as transformações que o capital vem realizando nas bases produtivas e o redimensionamento do papel do Estado, têm influenciado

² <www.seduc.ce.gov>

nas condições do trabalho docente no contexto da atual política de expansão da Rede Estadual Cearense de Educação Profissional? Em caso afirmativo, de que forma o metabolismo do capital tem alterado a atividade laboral da docência? Como os docentes veem seu próprio trabalho no contexto da atual reestruturação produtiva e especificamente no âmbito das EEEP?

As pesquisas sobre as recentes mudanças no mundo do trabalho tem constituído um campo temático vasto e multidisciplinar. No caso específico do trabalho docente, a sociologia, o serviço social e especificamente a educação, têm elucidado sobre as diversas dinâmicas de precarização vivenciadas na docência tanto da Educação Básica quanto do Ensino Superior, explicitando como a reestruturação produtiva tem atingido o fazer docentes (Augusto, 2005; Bosi, 2007; Oliveira, 2004; Santos, 2004).

A presente pesquisa foi construída através do uso de referenciais teórico-metodológicos oriundos de uma tradição crítica e dialética que concebe a realidade em sua totalidade e dinamicidade histórica, bem como o ser humano como ser sócio-histórico, negando a ideológica ideia das condições sociais postas como de natureza substancial. As análises têm, como fio condutor, conceitos desenvolvidos e defendidos por pensadores tais como: Marx (2001, 2010, 2013), Gramsci (2006, 2010), Lukács (2010), Mézaros (2002, 2008), Braverman (1987), Chesnais (1996) e autores nacionais que se destacam em suas pesquisas e análises críticas sobre a atual crise do capital e suas implicações no mundo do trabalho e nas políticas públicas para a educação, a exemplo de: Antunes (2000, 2010), Dourado (2007, 2011), Freire (2001), Frigotto (1995, 2006, 2015) e, especialmente em Educação Profissional, Ciavatta (2005), Kuenzer (2006), Manfredi (2002), Ramos (2005), entre outros.

Em síntese, a presente pesquisa teve como objetivo geral investigar as condições do trabalho docente em quatro escolas da Rede Estadual Cearense de Educação Profissional na Região Metropolitana do Cariri (RMC), considerando a reestruturação produtiva que é aplicada pelo capital e o redimensionamento do papel do Estado, tendo como delimitador temporal o período de 2008 a 2014. Para tanto, se propuseram os seguintes objetivos específicos:

- a) discutir como o processo de reestruturação produtiva e o redimensionamento do papel do Estado vêm repercutindo sobre a educação profissional e o trabalho docente;
- b) analisar as condições do trabalho docente da Rede Estadual Cearense de Educação Profissional a partir dos programas governamentais e dos documentos oficiais;
- c) analisar a ótica dos professores e gestores quanto às condições do trabalho docente no contexto das EEEP investigadas.

Para esse fim, consideramos, como princípios norteadores para a análise das condições do trabalho docente, especificamente dos profissionais que atuam nas Escolas Estaduais de Educação Profissional do Cariri Cearense, os vínculos empregatícios e salários, tipos de vínculos contratuais, plano de carreira docente, carga horária de trabalho em sala de aula e outras atividades desenvolvidas, a proporção professor/número de alunos, as condições de formação/qualificação e a organização coletiva dos professores.

A pesquisa fez opção ao Método Dialético que segundo Minayo (1994, p.24), pressupõe “uma relação intrínseca de oposição e complementaridade entre o mundo natural e social, entre o pensamento e a base material”.

A opção ao método dialético se justifica por este entender o objeto de pesquisa em sua relação com a totalidade. O enfoque totalizante do método dialético confere prioridade à compreensão da sociedade e da produção e reprodução resultante das relações fundamentais do capital no plano da análise abstrata e das contradições delas decorrentes, partindo, assim, da centralidade da contradição capital *versus* trabalho como elemento determinante fundamental dos processos sócio-históricos (ARRAIS NETO, 2004). A investigação considera o trabalho como categoria central de análise e é nela que são reveladas as relações mais essenciais na estrutura dos complexos sociais.

A vantagem desse enfoque consiste em desenvolver uma perspectiva que observe o fenômeno histórico como manifestação da essência do ser capital em suas abstrações essenciais (Ibidem, 2004).

Partindo do pressuposto de que a realidade é multifacetada e dinâmica e que há uma distinção entre aparência fenomênica e a essência das coisas, é que o método dialético vem como instrumental de análise para se construir o conhecimento científico da coisa em si.

Segundo Kosik (2011), para se conhecer é necessário separar o fenômeno e essência, do que é secundário, já que só através dessa separação pode-se mostrar a sua coerência interna e, conseqüentemente, o caráter específico da coisa. Para Kosik (p. 20, 2011, grifo do autor) dialética é:

[...] o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. Por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns.

Portanto, a dialética se propõe a analisar um fenômeno buscando entender sua essência, não se contentando apenas com sua dimensão aparente e unilateral. É nesse esforço que as correntes, historicamente atreladas à análise marxista da realidade, buscam propor uma leitura que rompa com o pseudo-imediatismo do mundo econômico que reifica as relações humanas criando, assim, uma ilusão de que todo o mundo material reificado seja algo originário e independente.

O fruto desse esforço acadêmico em sistematizar conhecimentos obtidos através de pesquisas bibliográfica, documental e empírica está concretizado na presente dissertação que buscou, através do rigor científico ensejado pelos referenciais teórico-metodológicos, uma aproximação à realidade do mundo do trabalho, de um sujeito histórico concreto – o docente, pertencente a “uma categoria profissional das classes médias” (FRIGOTTO, p. 339, 2006) e que atua em um ambiente histórico-geográfico específico, porém, não descolado da totalidade.

Nesse intento, o presente trabalho divide-se em três seções, além desta introdução (seção I) os quais buscamos entender os sentidos do trabalho no contexto das sociedades do capital e suas configurações históricas, tanto de modo geral como específico à docência.

A seção II, no qual objetivamos discutir como o processo de reestruturação produtiva e o redimensionamento do papel do Estado vêm repercutindo sobre a educação profissional e o trabalho docente, foi construída por meio de pesquisa bibliográfica com obras de autores críticos ao capital e suas instituições. Nessa primeira parte se discute, no ponto de vista argumentativo desta dissertação, a visão macropolítica em que o capital, em suas diversas fases, exige o redimensionamento das ações do Estado e da organização do trabalho com seus desdobramentos sobre as condições do trabalho docente.

Na seção III, nos voltamos especificamente para a análise das condições do trabalho docente da Rede Estadual Cearense de Educação Profissional a partir de análise documental dos programas governamentais, tanto de envergadura nacional quanto estadual, e dos documentos oficiais que originaram e ainda regem as unidades que compõem essa rede específica de educação. Salientamos que, apesar do enfoque regional nessa segunda parte, não negligenciamos a relação desse contexto específico com a totalidade socioeconômica na qual se insere nosso objeto de pesquisa em um país de economia emergente, porém ainda periférico em relação ao sistema global do capital e por isso, sujeito aos ditames dos países centrais ao sistema que buscam, através de suas agências internacionais e financeiras, propor diretrizes que alinhem as nações mais atrasadas aos padrões capitalistas de acumulação.

A seção IV, objetiva analisar a compreensão dos professores e gestores quanto às condições do trabalho docente no contexto das Escolas Estaduais de Educação Profissional, tendo por contexto imediato, 04 (quatro) unidades escolares da então Região Metropolitana do Cariri Cearense (RMC).

No primeiro momento, traçamos uma breve caracterização socioeconômica da RMC, bem como as condições de oferta de EM e EMI e seus desdobramentos no âmbito das quatro EEEP das cidades de Crato e Juazeiro do Norte. Quanto às questões específicas as quatro EEEP de Crato e Juazeiro do Norte, a pesquisa se configurou por meio de análises de documentos legais que disciplinam as formas de funcionamento das EEEP

como também regulamentam os editais de contratação de profissionais para atuarem na rede estadual de escolas profissionais.

Fez parte do elenco de documentos para esta pesquisa as Leis Estaduais Nº 12.066/93 e alterações posteriores, que institui o Sistema de Carreira do Magistério oficial de 1º e 2º graus do Estado, a Nº 14.272, e Nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008, que dispõem, respectivamente, sobre a criação de cargos de provimento efetivo do grupo ocupacional, magistério, quadro I e, sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), no âmbito da Secretaria da Educação e os Decretos Estaduais Nº 30. 865 de 03 de abril de 2012, que regulamenta os Artigos 2º e 3º da Lei Estadual Nº 14.273, dispondo sobre a estrutura organizacional, a constituição das equipes docentes e o provimento dos cargos em comissão das EEEP, e, o Decreto Estadual Nº 15. 181, de 28 de junho de 2012, que altera os Artigos, 2 e 3º -A da Lei Estadual Nº 14. 273.

Nesse processo de investigação tivemos acesso aos termos de contratação e de adesão, de natureza pública e emitidos por Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE), sendo parte integrante do elenco de documentos pesquisados e analisados no intuito de obter a maior aproximação da realidade contratual dos docentes e gestores envolvidos nesta pesquisa.

Por fim, ainda nessa seção, analisamos a ótica dos professores e gestores quanto às condições do trabalho docente no contexto das EEEP, investigadas por meio da aplicação de questionários a esses profissionais que compõem atualmente o quadro atuante nas EEEP desses dois municípios. Como também entrevistamos um gestor pertencente ao alto escalão da Coordenadoria de Educação Profissional do Ceará (COEDP), com o intuito de captar a visão gerencial macro à qual todas as unidades da rede das EEEP estão submetidas.

2 O TRABALHO DOCENTE E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ÉGIDE DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

O objetivo desta seção é expor como o processo de reestruturação produtiva e o redimensionamento do papel do Estado têm afetado as condições do trabalho em geral e, particularmente, do trabalho docente. Para isso, buscar-se-á entender as condições de trabalho e suas transformações no fluxo de cada fase histórica manifesta pelo capitalismo, isto é, desde sua configuração concorrencial, que teve início entre os séculos XVIII e XIX, até a denominada fase de globalização/mundialização (Chesnais, 1996).

Analisaremos a relação entre capital e trabalho à luz de referenciais críticos que tem como perspectiva, não apenas a contra proposta às relações sociais travadas no interior do sistema capitalista, mas também a busca pela instrumentalização política que objetiva, por meio da consciência de classe, subverter a condição de trabalho que o capital impõe aos trabalhadores.

É preciso salientar que o desenvolvimento argumentativo do presente texto, se estrutura em dois pressupostos principais que são: o capital como ente de pretensões expansionistas globais e; sua necessidade de controlar a organização das formas de acumulação para sua subsistência que, para tal, submete o trabalho a condições de exploração que resulta na desumanização do trabalhador e na reificação³ das relações sociais como um todo.

2.1 A REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO.

O sistema do capital vem imprimindo uma marca histórica ao longo de sua vigência, as sucessivas crises e contradições que a sua dinâmica gera no interior de toda a sociedade humana. O que se constata é que à medida que se propicia o crescimento econômico se aprofundam as desigualdades sociais. O capital tem se mostrado um exímio regulador das forças produtivas,

³ Segundo Georg Lukács 1885-1971, alargando e enriquecendo um conceito de Karl Marx 1818-1883, reificação é o processo histórico inerente às sociedades capitalistas, caracterizado por uma transformação experimentada pela atividade produtiva, pelas relações sociais e pela própria subjetividade humana, sujeitadas e identificadas cada vez mais ao caráter inanimado, quantitativo e automático dos objetos ou mercadorias circulantes no mercado.

impelindo a tudo e a todos à subserviência de seus processos regulatórios que tem repercussão na vida social de modo geral.

Ele tem se mostrado como um modo totalizante e dominante de desenvolvimento da ordem produtiva, articulado a uma configuração institucional das relações de poder e práticas sociais determinadas. Assim, deve ser concebido como um sistema de mediações que tende a subordinar todas as funções de reprodução social ao imperativo absoluto da expansão de suas bases de acumulação (SOUZA, 2011).

Para assegurar seu desenvolvimento, o capital busca manter um processo constante de mudanças em suas bases técnicas e ético-políticas, configurando assim, uma realidade contraditoriamente permeada de rupturas e conservações no âmbito do trabalho, da produção e das relações de poder.

É preciso pontuar que o seu desenvolvimento, de natureza essencialmente expansionista, é mundializado e desenfreado (SOUZA, 2011). Nesse processo, o metabolismo social do capital assume uma estruturação cada vez mais complexa, acirrando o conflito de classes e ao mesmo tempo aperfeiçoando seus mecanismos de mediação.

Essa dinâmica expansionista do capital não pode ocorrer sem resultar em uma crescente tendência de crise estrutural que atinge o seu mecanismo como um todo (ANTUNES, 2009). Isso se evidencia com as constatadas crises cíclicas que o capital tem sofrido em toda sua história, causadas pelo esgotamento de suas bases de acumulação e suas alternativas de contra tendências à queda das taxas de lucro. É exatamente isso que “deflagra uma depressão contínua, uma crise cumulativa endêmica, permanente e crônica, com a perspectiva de uma profunda crise estrutural”. (SOUZA, 2011, p.16).

Paradoxalmente, as sucessivas crises do capital tem sido um elemento tanto de destruição quanto de reconstrução do próprio sistema que ele mesmo forjou. A crise propicia condições objetivas favoráveis para a reorganização produtiva, de redefinição das relações de produção e de reestruturação institucional do conflito de classe. Por fim, as crises são, na verdade, uma demanda condicional ao desenvolvimento do capital, visto que, são nelas que se produzem as rupturas necessárias para a conservação de suas bases de acumulação no processo histórico.

A cada crise são criadas condições objetivas necessárias para que o capital busque alinhar todo metabolismo social aos seus interesses e demandas, causando o amadurecimento das contradições internas do capitalismo (como as que se observam entre forças produtivas e relação de produção) produzindo etapas, fases ou estágios de adaptação. Este seria o quadro explicativo do conjunto de mudanças vivenciadas pelas sociedades capitalistas ao longo de seus quase quatro séculos de história.

As diferenças entre as etapas do capitalismo são verificadas mediante o grau em que a produção, em sentido amplo, está socializada. Optamos por dividir a história do capitalismo em quatro etapas:

a) capitalismo concorrencial – século XVIII e início do século XIX;

- Essa é a fase inicial do capitalismo, nessa etapa, também denominada de Primeira Revolução Industrial, surge com as máquinas movidas à energia (a vapor e depois, elétrica) promovendo rápido crescimento, tanto na produção de bens de consumo como de processos técnicos que modificaria a forma de trabalho e conseqüentemente todo metabolismo social. Referindo-se às modificações que as novas técnicas de produção de mercadoria trariam ao trabalho Tomazi (2000, p. 49) afirma:

A mecanização revoluciona o modo de produzir mercadorias, não só pelo fato de incorporar as habilidades dos trabalhadores, mas também porque os subordina à máquina. [...] A fonte de energia está fora deles. Há, então, uma separação muito clara entre a força motriz mecânica e a do homem. Este, agora, serve à máquina, ela o domina, dá-lhe o ritmo de trabalho.

- A situação de trabalho que a Revolução Industrial promoveu submetia os trabalhadores a um grau de alienação e exploração, até então, sem precedentes na história. É nesse período que se pode analisar com mais clareza a questão do conflito e da contradição entre capital e trabalho, pois é a partir dessa fase que surge o processo de exploração do trabalho com a extração da mais-valia, que nada mais é que o lucro do capitalista pelas horas de trabalho não pagas ao trabalhador.

- Para uma resposta cientificista às transformações em curso geradas pelo capitalismo surge no horizonte uma ciência nova, a Economia

Política tendo como seus principais precursores nomes como Adams Smith e David Richard trazendo em seu bojo a ideologia do *laissez-faire*, pedra basilar do liberalismo clássico que apregoava concorrência generalizada com a eliminação do Estado na regulação e no controle do mercado, do trabalho e do comércio.

- É relevante notar que os Estados nacionais, por sua própria natureza constituíram-se desde os estágios iniciais do capitalismo em um dos mais sólidos obstáculos aos objetivos expansionistas do capital (MÉSZAROS, 2002). Paradoxalmente, estes mesmos Estados são vistos pelo capital como um dos elementos indispensáveis para o funcionamento permanente do sistema capitalista (ARRAIS NETO, 2004). É o Estado que subsidia o sistema capitalista com regulações que servem de mediações de conflito entre os donos dos meios de produção e os trabalhadores. Este poder regulador do Estado terá suas variações conforme se desenrola a história do capital em sua conquista expansionista.

- Nessa fase do capital, a burguesia galgava gradativamente seu poder político sobre a nova estrutura social que se consolidava. Uma das armas que a dialética histórica aponta para a conquista dessa hegemonia reside na massificação ideológica de valores e costumes da classe que se pretende no poder, e a burguesia viu na escola um instrumento útil para tal intento (SAVIANI, 1988).

- Em conformidade com o ideário burguês de escola, algumas iniciativas surgiram na Europa em prol de uma educação popular ainda no Século XVIII, apesar de muitas dessas não se efetivarem ou até mesmo fracassarem no curso de sua tentativa de implementação, serviram de inspiração aos ideais de educação universal que floresceram com mais vigor no século seguinte.

- A massificação da instrução pública, fenômeno que denominaremos doravante por escolarização se constituiu de um relevante elemento fortalecedor dos Estados Modernos. Conforme declarado por Faria Filho e Vidal (2000, p. 24):

[...] a escolarização, no mundo moderno como um todo, fazia parte dos agendamentos de dar a ver e de fortalecer as estruturas estatais,

podendo, mesmo, ser considerada como uma dos momentos de realização dos Estados modernos.

- O Estado liberal precisava da escola para legitimar suas ações e sua presença na sociedade e a escola carecia do Estado para se popularizar. Como a popularização da escola ainda encontrava-se nesse período em seu estágio incipiente em terras europeias, os mestres eram comumente sem qualificação adequada e mal pagos. Essa situação contribuiu para a fluidez dos que ocupavam a docência e devido aos baixos salários pagos a essa categoria, muitos permaneciam nesse ofício enquanto não arrumavam outro meio para garantir sua sobrevivência em melhores condições (ARANHA, 2006).

- Essa responsabilização do Estado pela educação escolar resultando na estatização do ensino na Europa, apesar de seus percalços, foi de fundamental importância para o processo de profissionalização do trabalho docente no contexto da modernidade que por sua vez se configura como uma conquista histórica com profundas implicações no papel social do trabalho do professor na sociedade capitalista, comportando todas as suas contradições, porém, não se constitui em si a panaceia dos problemas que tal categoria de trabalho enfrentava no momento.

- Uma passagem que bem retratou as condições docentes nesse período na Europa chegou a nós pelo pai da economia clássica Adam Smith (1723-1790). Esse autor entendia que, quanto mais profissionais fossem formados ocorreria uma saturação no mercado, diminuindo a remuneração e desprestigiando a atividade.

- Desta forma, Smith justificava a razão pela qual a docência era uma categoria de trabalhadores tão mal remunerados já em seu tempo:

[...] a remuneração costumeira do professor ilustre não tem proporção alguma com a do advogado ou a do médico; isso porque a profissão de professor está apinhada de pobres formados às expensas do público, ao passo que entre advogados e médicos são muito poucos os que não se tenham formado às próprias custas. Todavia a remuneração costumeira dos professores públicos e particulares seria sem dúvida ainda menor, se não se tivesse excluído do mercado a concorrência daqueles letrados ainda mais pobres, que escrevem apenas para ganhar o pão. Antes da invenção da imprensa, os termos "letrado" e "mendigo" parecem ter sido mais ou menos sinônimos. Ao que parece, os reitores das universidades muitas

vezes outorgam a seus professores e alunos licença para mendigar. (SMITH, 1996, p.176, grifo do autor).

- Ora, se Smith não está aqui fazendo uso de hipérbole, o que ele nos descreve da situação do professor na primeira fase do capitalismo na Europa é de uma categoria empobrecida que exerce um ofício desprestigiado.

- Nesse período permanecia grande contraste entre a Europa e o Brasil. Em terras brasileiras, a escolarização da formação para o trabalho, por exemplo, não foi alvo de interesse estatal nesse momento histórico em que o país era colônia de Portugal e de uma economia agrário-exportadora e escravocrata. A estrutura produtiva do Brasil, à época, não criava as condições objetivas para que o Estado justificasse sua atenção à educação para o trabalho que, por ser de natureza predominantemente manual, era visto, pela sociedade de mentalidade escravocrata, como ocupações humilhantes e inferiores. Por isso, a formação para o trabalho foi, durante alguns séculos, efetivada na “própria dinâmica da vida social e comunitária, concomitante à própria atividade de trabalho” (MANFREDI, 2002, p. 52).

- As condições de trabalho dos “mestres de ofício” variavam conforme a corporação ou oficina na qual trabalhavam, alheios a qualquer vínculo estatal ou presos a algum currículo padrão e sistemático. Tal situação da educação para o trabalho só começaria a mudar no Brasil, no início do Século XIX, com a vinda da família real portuguesa.

b) Capitalismo monopolista – século XIX e início do século XX;

- A segunda fase do capitalismo é também chamada de etapa imperialista, capitalismo dos monopólios ou Segunda Revolução Industrial. Com a consolidação dos Estados nacionais há um gradativo abandono do *laissez-faire*, no entanto cria-se um imenso mecanismo de absorção do excedente para a manutenção do crescimento econômico.

- É nessa fase que a Gerência Científica surge como resposta às grandes demandas de controle de trabalho no interior das fábricas em prol de uma maior produtividade, já voltada para o consumo de massa fortemente

ênfatisado pelo Taylorismo/Fordismo que não era apenas um novo modelo de produção nessa nova fase do capital como também um Modo de Regulação Social (MRS). (RABELO, 2006).

- Braverman (1987, p.82) salienta que a gerência científica surge como “um empenho no sentido de ampliar os métodos da ciência aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho nas empresas capitalista em rápida expansão.” Seu objeto de estudo não é o trabalho de modo geral, antes, a adaptação deste às necessidades do capital. Não era a “melhor” maneira de trabalhar que os teóricos da gerência científica buscavam, mas uma resposta ao problema específico de como controlar melhor o trabalho alienado – a força de trabalho comprada e vendida.

- Os métodos de controle do trabalho alcançaram um grau de sofisticação jamais visto antes em Frederick Winslow Taylor. Considerado o pai da Gerência Científica, Taylor, na verdade, não criou algo inteiramente novo, mas sintetizou e apresentou ideias coerentes que germinavam e ganhavam força na Inglaterra e Estados Unidos durante o século XIX. Sua contribuição, na verdade, fora sistematizar uma filosofia e atribuir título a uma série desconexa de iniciativas e experiências. Contudo, sua verdadeira inovação residiu em elevar o conceito de controle a um plano inteiramente novo, asseverando como uma necessidade absoluta para a gerência adequada à imposição ao trabalhador da maneira rigorosa pela qual o trabalho deve ser executado. Nesse sentido, Taylor foi o pioneiro de uma revolução muito maior na divisão do trabalho que qualquer um antes dele.

- Comentando sobre o segundo princípio que regia a visão gerencial de Taylor que afirmava que todo possível trabalho cerebral deveria ser banido da oficina e centrado no departamento de planejamento, Braverman (1987, p.107) afirma:

O propósito do estudo do trabalho nunca era, em sua mente [de Taylor], robustecer a capacidade do trabalhador ou concentrar no trabalhador uma parcela maior do conhecimento científico, ou mesmo assegurar que, à medida que a técnica aumentasse, o trabalhador também se elevasse com ela. Antes, o objetivo era baratear o trabalhador ao diminuir seu preparo aumentando sua produção.

- Isto ratifica o que Gramsci observou em seu livro *Americanismo e Fordismo* que, no modelo taylorista, a qualificação do trabalhador “é medida exatamente pelo seu desinteresse intelectual, ou seja, pelo *mecanizar-se*” (2010, p. 76, grifo do autor).
- Este princípio taylorista da *mecanização* do trabalho fora seguido e adaptado, em 1919, por um empresário americano Henry Ford. Uma das principais medidas da forma taylorista-fordista de produzir mercadorias foi a desqualificação dos operários-artesãos através do parcelamento de atividades também denominada de especialização do trabalho. A partir de então, o trabalhador repetiria os mesmos movimentos indefinidamente durante a jornada de trabalho perdendo o domínio da totalidade do processo de produção, aprofundando, assim, ainda mais a alienação do trabalho.
- O Fordismo atingiria a sua hegemonia na próxima fase do capital, com a ascensão dos Estados Unidos como potência global capitalista no pós-Segunda Guerra Mundial.
- O Estado, nessa fase monopolista do Capital, se fortalece ideologicamente como ente de articulação entre as classes e seu poder de decisão sobre os indivíduos se amplia. O pensamento de que era responsabilidade do Estado oferecer a população uma instrução escolar necessária para a civilidade e a ordem social adquire cada vez mais adeptos.
- Mesmo sobre forte crítica dos religiosos à educação oferecida pelo Estado, que por princípio era laica, gradualmente o governo conseguia espaços de intervenção nas escolas particulares, através de legislações que buscavam uniformizar o calendário letivo, o controle de tempo, o currículo, os procedimentos didáticos, no intento de consolidar um sistema nacional de educação.
- Apesar do intento uniformizador da escola pública e laica, o sistema se mostrava dualista em sua estrutura. Tal dualismo é mais explícito quando analisamos a estrutura do ensino secundário, que mantinha abertamente a dicotomia entre a formação clássica e a propedêutica, destinado à elite,

enquanto para os trabalhadores e seus filhos era reservada apenas a instrução técnica.

- Enquanto na Europa o processo de industrialização estava em grande expansão com todas as suas implicações sociais, políticas e econômicas, no Brasil, a reforma política, ensejada pela presença da Coroa Portuguesa, não propiciou mudanças econômicas e sociais significativas. Consequentemente, o quadro da educação pública no Brasil também continuou estagnado, não havendo uma política de educação sistemática e planejada ao longo de todo o Século XIX. (ARANHA, 2006).

- Aranha (2006, p. 227), comentando sobre as condições contextuais em que se encontrava a educação no primeiro Império no Brasil afirma:

[...] era grande a distância entre o discurso, que valorizava a profissão docente, e a sua prática efetiva, porque o próprio governo pagava mal e não oferecia adequado apoio didático às escolas. Além disso, selecionava os mestres em concursos e exames que dispensavam a formação profissional.

- Podemos ver que alguns aspectos, destacados por esta autora, caracterizavam as condições de trabalho dos docentes no primeiro Império (início do Século XIX), tais como: contratação de profissionais sem formação didático-pedagógica, precárias condições de ambiente de trabalho, baixos salários ou relações contratuais precarizadas, ainda são realidade cotidiana no Século XXI, de inúmeros professores, tanto no contexto brasileiro, quanto na maioria dos países capitalistas periféricos.

- Na Formação Profissional, que se caracterizou pelo ensino de ofícios, podemos destacar algumas iniciativas por parte do governo central em conjunto com organizações da sociedade civil, apesar de bastante incipientes, a partir da década de 1840. Podemos destacar, por exemplo, a criação das Casas de Educandos Artífices em 10 (dez) províncias, o Asilo dos Meninos Desvalidos e os Liceus de Artes e Ofícios.

- Todas essas instituições voltadas à educação para o trabalho e exercício de alguns ofícios tinham na verdade um cunho muito mais assistencialista do que propriamente educacional, visto que a missão precípua dessas era de disciplinar os segmentos populares com o fim de

evitar desordem social e descaminhos rumo à marginalidade ou vadiagem. Contudo, outro propósito não declarado para a existência dessas instituições, residia na contenção social das massas populares, devido ao temor que a elite nutria com os exemplos dos movimentos de oposição à ordem política advindos da Europa.

- Os docentes que atuavam nas instituições de ensino de ofícios nesse período no Brasil, quando não enfrentavam as péssimas condições de infraestrutura dos prédios onde se ministravam as aulas teóricas, teriam que se adaptar a ambientes improvisados, cedidos por benfeitores particulares ou entidades religiosas (CUNHA, 2005a).

- Já nas instituições as quais foram de iniciativa de entidades filantrópicas, como no caso dos Liceus de Artes e Ofícios, alguns de seus benfeitores, a fim de mantê-las em funcionamento, não faziam contribuições apenas financeiras, mas também ajudavam essas doando sua própria força de trabalho.

- A profissionalização da docência, impulsionada pelo processo de estatização da educação, caminhava a passos lentos nas terras brasileiras. Foi preciso esperar o Século XX para que o Estado assumisse de modo mais efetivo o compromisso com a educação pública, a escolarização da educação profissional e a valorização da docência.

- As transformações, geradas pela forma as quais os países nesse contexto histórico produziam suas riquezas materiais, criavam também novas necessidades que reverberavam nas práticas sociais, e a educação, como parte disso, passou por mudanças mesmo que no Brasil o processo de industrialização ainda se encontrava incipiente.

A modernização tecnológica (ainda que no nível de adaptação e de manutenção da tecnologia importada) inerente a esses novos setores da economia brasileira gerou novas necessidades de qualificação profissional e novas iniciativas, no campo da instrução básica e profissional popular. (MANFREDI, 2002, p. 79).

- Assim, durante o período que se estende desde a proclamação da República a década de 1930, o sistema escolar brasileiro e a formação profissional, objeto principal de nossa investigação, ganharam novos

contornos impulsionados pela exigência do capital industrial que fincava suas raízes no Brasil e exigia um exército de trabalhadores “livres e civilizados”.

- Uma ação estatal que merece destaque na história desse período é a que foi executada no governo do presidente Nilo Peçanha. Em resposta a desafios de ordem econômica e política, o presidente Nilo Peçanha cria em 1909 um sistema único de escolas de aprendizes. À época, 19 (dezenove) escolas de Aprendizes Artífices foram criadas, uma para cada unidade federativa brasileira, com exceção do Rio de Janeiro (DF) e Rio Grande do Sul sendo o primeiro sistema educacional de abrangência nacional.

- Cunha (2005b, p. 7) descreve os primeiros anos de funcionamento das escolas de aprendizes artífices da seguinte maneira:

Nos primeiros anos, a excessiva liberdade que o programa educativo conferia a diretores e a existência de mestres despreparados foram, então, os responsáveis pelo mau funcionamento das escolas, tornando-as simples escolas primárias, em que se fazia alguma aprendizagem de trabalhos manuais.

- No interior dessas escolas havia duas categorias de docentes responsáveis por bases distintas de ensino. Os denominados “professores” na citação de Cunha, eram aqueles que atuavam em disciplinas que faziam parte do currículo do ensino primário. Já os “mestres”, eram profissionais que atuavam nas oficinas dando instruções mais específicas da base profissional do curso. A estes é que Cunha comenta o despreparo, visto que muitos deles eram funcionários que vinham direto das fábricas e que não possuíam a necessária base teórica, tendo apenas a seu favor o conhecimento empírico forjado no labor fabril.

- Mas os ditos “professores”, tampouco escaparam das rigorosas críticas em seu desempenho no contexto das escolas de aprendizes artífices em seus primeiros anos de funcionamento, pois estes, “vindos dos quadros do ensino primário, não traziam a mínima ideia do que necessitariam lecionar no ensino profissional” (CUNHA, 2005b, p.80). Assim, apesar das ações do Estado, mesmo que de forma incipiente, em manter e ampliar as

instruções educacionais públicas, as condições dos docentes ainda eram bastante precárias.

c) capitalismo monopolista de Estado – século XX (pós – Segunda Guerra Mundial);

- Em 1929 o capitalismo monopolista vivenciaria uma de suas maiores crises de sua história, a denominada Grande Depressão que culminou com a quebra da Bolsa de Nova York, expondo assim a incoerência do sistema financeiro sustentado pelos países das economias mais desenvolvidas. A crise de 1929 provocou enormes fissuras no tecido social, agravando ainda mais as condições da classe trabalhadora. Vale destacar que, tal crise atingiu todos os segmentos sociais, inclusive o do próprio setor empresarial.

- Isso corrobora as teses marxistas relativas à natureza contraditória do movimento do capital. Segundo as teses marxistas, o capital é um sistema que, dadas as suas contradições irreconciliáveis, fundamentalmente aquelas que se assentam no movimento de apropriação e expropriação, se vê frequentemente confrontando-se com crises, tendo que enfrentar fases de recessão que refletem a proximidade com o seu esgotamento. Essas crises cíclicas, apesar de ameaçar a hegemonia do capital, paradoxalmente, criam condições para sua reinvenção.

- Além da crise econômica o mundo passava por um rearranjo de forças no cenário político-ideológico. O capitalismo não era a única alternativa de sociedade real, pois nesse momento se desenvolvia no Leste Europeu os primeiros anos da experiência socialista. É justamente no contexto dessa crise orgânica que se tornou indispensável “um conjunto de medidas de contra tendências que tratou de conduzir/reconduzir as classes trabalhadoras ao leito econômico-corporativo” (SOUZA, 2011. P. 17).

- Na frenética busca da recomposição de suas bases de acumulação, o capital construiu uma experiência que combinava princípios Keynesianos e Welfare State (Estado de Bem-Estar Social), compatibilizando de forma inédita na história a dinâmica da acumulação capitalista, com a garantia de direitos políticos e sociais como medidas de manutenção da ordem.

Dessa forma, se conceberam formas combinadas de liberalismo e socialdemocracia e, com elas, as condições objetivas e subjetivas para ratificação ideológica do capital como único horizonte possível (SOUZA, 2011. P. 17).

- O capital precisava retomar o seu nível crescente de acumulação e para isso, sua forma de produzir os bens de consumo carecia passar por reestruturações. A resposta veio das linhas de montagem da fábrica de automóveis Ford.
- É necessário observar que o Estado é um dos responsáveis pela disseminação desse novo regime de acumulação no mundo, visto que o Fordismo (expressão econômica capitalista) alia-se ao Keynesianismo (expressão política capitalista) para criar condições favoráveis a sua expansão e ao crescimento econômico (RABELO, 2006).
- Tomazi (2000, p.54) aponta dois elementos externos à fábrica que contribuiram muito para o sucesso do Taylorismo/Fordismo nesta época:
 - O primeiro elemento foi o atrelamento do movimento sindical aos interesses capitalistas, pois, apesar de durante muito tempo ter havido grandes conflitos, à medida que os sindicatos foram se burocratizando e se transformando em imensas estruturas administrativas nos Estados Unidos, passaram a fazer concessões aos donos dos meios de produção e ao Estado, trocando ganhos reais de salário pela cooperação, aceitando a disciplina no trabalho, admitindo assim, que o aumento de produção os beneficiava também.
 - O segundo elemento foi a presença significativa do Estado que assume o papel de criar mecanismos financeiros e legais para que o consumismo se tornasse uma prática cotidiana, bem como cooptando os sindicatos para que controlassem politicamente a força de trabalho.
 - Quanto ao papel do Estado, nesse período histórico, Gramsci tece uma crítica que também pode ser aplicada aos dias atuais mudando apenas algumas nuances:

[...] o Estado parece basear a sua política-social na *gente humilde* e nos intelectuais, mas na realidade a sua estrutura permanece plutocrática e torna impossível romper as ligações com o grande capital financeiro. (GRAMSCI, 2010. p.86, grifo do autor).

- Foram as combinações desses elementos favoráveis, que têm o Estado como protagonista, que tornaram o modelo fordista de produção a base material das sociedades capitalistas, organizando-se no contexto da nova configuração do capital, *Welfare State* (Estado de Bem-Estar Social), reproduzindo-se e ditando o metabolismo social. Ponce, fazendo referência às mudanças que a nova configuração do capital impôs à educação nesse contexto, afirma:

Neste momento em que o imperialismo capitalista lança mão da totalidade dos seus recursos, em que os psicotécnicos selecionam sofregamente operários, em que as linhas de montagem aproveitam ao absurdo a sistematização ajustada do movimento, é justo que a escola fosse arrastada na avalanche. Para expressar pitorescamente a nossa interpretação, diríamos que, *na base da nova técnica do trabalho escolar, está Ford e não Comênios*. (PONCE, 2010, p. 164, grifo do autor).

- Ponce, que sustenta a educação como um fenômeno social de superestrutura pela qual só se pode ser entendida à luz da análise socioeconômica das sociedades em que tem lugar, aponta mudanças que a escola sofreu nesse momento para se adequar às novas demandas do capital. Em uma sociedade cada vez mais fabril, não seria absurdo afirmar que a “revolução” viria da fábrica. E de fato veio, porém, subsumida aos ditames dos proprietários dos meios de produção.

- No Brasil, apesar de tardio, o processo de industrialização trazia consigo demandas infraestruturais e logísticas. A urgência de construções de escolas e capacitação de professores para essa demanda foi uma delas, visto que o operário padrão de uma sociedade industrial capitalista deveria ser alguém alfabetizado e de hábitos urbanos, ou seja, um cidadão do mundo.

- Apesar do discurso de massificação da escola, não podemos esquecer de que a lógica da educação pública no contexto do capital “[...] deve ser tal que *todas as classes, todas as ordens do Estado dela participem, mas não uma educação em que todas as classes tenham a mesma parte*.” (PONCE, 2010, p. 140, grifo do autor).

- Em síntese, podemos afirmar que a partir da década de 1930, o Brasil passa por um intenso processo de reestruturação socioeconômica,

obviamente com suas repercussões na política. Cunha, descrevendo o Governo Provisório⁴ afirma:

O programa da Aliança relativo à “questão social” foi integralmente aplicado pelo governo provisório: ao mesmo tempo que o Estado incorporou as reivindicações dos trabalhadores, como salário mínimo, férias renumeradas, limitação da jornada de trabalho, limitação da exploração da força de trabalho feminina e infantil[...] (CUNHA, 2005c, p.18, grifo do autor).

- Além das conquistas trabalhistas apontadas nesse período, a máquina estatal, no contexto do Estado de Bem-Estar Social, tornava-se mais ubíqua em sua atuação e controle sobre diversos aspectos da vida social, com destaque a educação nacional. Um exemplo categórico, desse controle estatal sobre a educação, pode ser exemplificado pela criação de um serviço de registro de professores e outro especializado na inspeção das escolas secundárias estaduais, municipais e particulares.
- Com o Estado Novo (1937-1945) o ensino industrial no Brasil mereceu destaque no âmbito da Reforma Capanema e diversificou o campo de atuação de docentes da educação profissional, pois entrava em cena organizações de natureza patronal na responsabilidade de formar força de trabalho qualificado.
- Nesse período da história brasileira, a Política Educacional, atrelada ao plano das elites na consolidação do capital, legitimou a separação entre o trabalho manual e o intelectual. O Estado, então ditatorial, se destacou no papel central de agente de desenvolvimento econômico e, visando beneficiar as elites industriais brasileiras, fez pesados investimentos públicos na criação da infraestrutura necessária ao desenvolvimento do parque industrial. (MAFREDI, 2002).
- Na inércia da lógica capitalista industrial, mesmo que incipiente no Brasil, aliado à centralização estatal típica do o Estado Novo, criaram-se

⁴ O denominado Governo Provisório (1930-1934) foi também a primeira fase da conhecida Era Vargas (1930-1945). O Governo Provisório teve como objetivo central reorganizar a vida política do Brasil. Neste período, o presidente Getúlio Vargas iniciou o processo de centralização do poder, eliminando os órgãos legislativos (federal, estadual e municipal). Diante da importância que os militares tiveram na estabilização da Revolução de 30, os primeiros anos da Era Vargas foram marcados pela presença dos “tenentes” nos principais cargos do governo e por esta razão foram designados representantes do governo para assumirem o controle dos estados, tal medida tinha como finalidade anular a ação dos antigos coronéis e sua influência política regional. (Adaptado do texto extraído do site <http://www.sohistoria.com.br/ef2/eravargas/>)

grandes companhias e aparelhos burocráticos de administração pública em todos os setores de atividades. A parceria público-privado é desenvolvida e materializada com o estabelecimento de entidades públicas de direito privado e o controle sobre os trabalhadores nas indústrias em expansão foi efetivado por meio da legitimação de sindicatos patronais que tinham seus fundamentos legais em Legislações de natureza corporativas, que traziam no bojo ideológico a negação do antagonismo entre capital e trabalho. (MAFREDI, 2002).

- Essas ações corporativistas consolidadas pelo Estado Novo reverberaram igualmente no campo da formação profissional que, conforme posto por Manfredi (2002, p. 98):

[...] o modelo construído a partir de 30 combinou o cerceamento e o enquadramento institucional das associações de trabalhadores a uma política de convencimento e de disputas de hegemonia no plano ideológico. Assim, a montagem do sistema corporativista de representação sindical, além de possibilitar o desmantelamento das iniciativas dos trabalhadores, favoreceu a construção de um sistema que, era organizado e gerido pelos organismos sindicais patronais – o chamado “sistema S”, que teve como primeiras estruturas o Senai (1942) e o Senac (1943).

- Podemos atestar, mediante o exposto acima, que a criação do Sistema S pelo Estado, na verdade, foi uma das manobras engenhosamente articuladas, que consolidava e legitimava os interesses das elites vinculadas aos setores do capital industrial brasileiro. Assim, inferimos que a missão precípua do Sistema S, em sua origem, foi a de massificar a ideologia da negação do antagonismo entre capital e trabalho, no intento de formar mão-de-obra docilizada e adaptada às exigências do capital industrial em expansão no Brasil.

- Entre as décadas de 1930 e 1980, houve poucos momentos de abertura democrática, tendo o Brasil enfrentado dois grandes períodos ditatoriais em sua recente história republicana. É preciso salientar que durante esse período, no Brasil, houve um crescimento quantitativo de salas de aulas pelo país afora, contudo, isso não significou o acesso a uma educação de qualidade para a imensa maioria das classes populares, nem a valorização da docência na materialização de políticas que visassem à melhoria das condições de trabalho ou renda para essa categoria de trabalhadores. Contudo, o aparato institucional legal do

sistema corporativista de representação sindical e do aparelho burocrático estatal consolidados na era Vargas não foi desmontado e nem sofreu alterações significativas. Manfredi apenas salienta que “no que diz respeito aos sindicatos, só na segunda metade dos anos 50 é que foram extintos alguns preceitos legais herdeiros do período ditatorial” (2002, p.102).

- No período da ditadura civil-militar (1964-1985), momento que mais uma vez as elites brasileiras com, o apoio massivo da classe média e políticos e partidos de direita tentaram frear o movimento da história, foi adotado medidas repressivas em nome de uma suposta segurança nacional (ARANHA, 2006). Em meio à ameaça constante do “fantasma do Comunismo”, as classes dirigentes do Brasil e também da maioria dos países da América latina, buscaram na força militar o apoio para uma aliança, que no caso brasileiro, perduraria 21 (vinte e um) anos de ditadura.

- No plano econômico, a ditadura civil-militar, acentuou o processo de desnacionalização ensejando assim a vinculação do Brasil ao capitalismo internacional. Essa escolha econômica trouxe distorções apontadas por Aranha (2006, p. 296) da seguinte maneira:

Se por um lado as multinacionais foram beneficiadas, por outro as pequenas e médias empresas tiveram prejuízos, mais ainda pela recessão, endividamento externo e inflação. Esse modelo econômico, conhecido como “industrialismo excludente”, garantia o desenvolvimento, mas com distorções, devido ao arrocho salarial e à perversa concentração de renda.

- Conforme relatado acima, tal situação resultou em um gradativo descontentamento que culminava em tensões sociais que sempre eram sufocadas pela repressão.

- Em relação à Educação nesse último período ditatorial da história brasileira, o trabalho docente passou por uma espécie de proletarização, ocasionado por adoção de propostas pedagógicas de matiz liberal que visava um controle maior no processo educativo por meio de métodos e técnicas análogos a produção fabril. Essa postura pedagógica, que ficou conhecida como tecnicismo, minimizava a autonomia docente, limitando o papel do professor a mero reprodutor e repassador de conteúdos previamente elaborados por uma equipe de tecnocratas.

- Voltando a uma perspectiva mais global, parece ser ponto pacífico reconhecer as conquistas trabalhistas deflagradas nesse período do Estado de Bem-Estar Social nos países centrais do sistema do capital, muito embora precise salientar que o Estado concedeu tais direitos não por ser de natureza benevolente, ou por se posicionar em favor do trabalhador no conflito entre este e o capital, antes, objetivando estabelecer mecanismos de mediação do conflito de classe como forma de manutenção da hegemonia, fortalecendo a ideologia do capital em oferecer a única sociedade possível e viável.

- Portanto, após um período de recuperação nos lucros vivenciado pelos países de capitalismo avançado, denominados pelos anglo-americanos de “A era de Ouro”, que vai da década de 1930 a 1970, o capital começou a apresentar mais uma vez sinais de crise e o Fordismo já não mais respondia às suas demandas de acumulação.

- Na verdade, a regulação social implementada pelo Fordismo apenas cumpriu com a tarefa de adiar temporariamente a emergência de uma crise definitiva do capital, visto que não resolvia nem pretendia atingir as contradições centrais peculiares às relações sociais desse modo de produção. Quando as contradições inevitavelmente eclodiram, a condição de regulação fordista foi suplantada e a crise se implantou de modo irreprimível.

- Segundo Rabelo (2006), o desmantelamento do modelo fordista pode ser entendido a partir de três aspectos básicos: revolta contra a impessoalidade do processo produtivo, microconflitos e insatisfação com o trabalho, resultando assim na queda de produtividade (crise da organização de trabalho taylorista); problemas gerados pela internacionalização dos mercados e da produção, que atingiu frontalmente o modelo de regulação fordista, visto que isso se estabeleceu a partir de pactos nacionais (crise de superprodução capitalista), e por fim, a falência da estrutura estatal de seguridades social (crise do Estado de Bem-Estar-Social).

- Ainda discutindo sobre a crise do fordismo e do keynesianismo, Antunes declara que:

[...] a denominada crise do fordismo e do keynesianismo era a expressão fenomênica de um quadro crítico mais complexo. Ela exprimia, em seu significado mais profundo, uma *crise estrutural do capital*, em que se destacava a tendência decrescente da taxa de lucro [...] Era também a manifestação [...] tanto do sentido *destrutivo* da lógica do capital, presente na intensificação *da lei de tendência decrescente do valor de uso* das mercadorias, quanto da *incontrolabilidade* do sistema de metabolismo social do capital. Com o desmoronamento o mecanismo de “regulação” que vigorou, durante o pós-guerra, em vários países capitalistas avançados, especialmente da Europa. (ANTUNES, 2009, p. 33, grifo do autor).

- Assim, a crise do fordismo e keynesianismo foi, na verdade, a expressão mais aparente de uma conjuntura mais ampla, a crise estrutural do capital que, como resposta a isso, começou um processo de reorganização em seus sistemas financeiro, ideológico e político, propiciando o advento do neoliberalismo.

d) capitalismo concorrencial global – século XX (início da década de 1980).

- Com a crise do Estado de Bem-Estar Social o capital entra em uma nova fase de reinvenção, a etapa do Capitalismo concorrencial, também denominada de economia de mercado, capitalismo flexível, neoliberalismo de mercado, Terceira Revolução Industrial, na verdade, forja suas condições objetivas ainda na segunda metade do século XX com a revolução tecnológica e o acirramento internacional dos mercados. No início da década de 1980 surgiu o adjetivo global/mundial nas grandes escolas americanas de administração de empresas, as famosas “*business management school*” de Harvard, que posteriormente deu origem ao termo globalização ou mundialização, devendo ser pensada como:

[...] uma fase específica do processo de internacionalização do capital e de sua valorização, à escala do conjunto das regiões do mundo onde há recursos ou mercados, e só a elas. (CHESNAIS, 1996. p. 32, grifo do autor).

- Chesnais também ressalta que a globalização/mundialização é resultante de dois movimentos conjuntos e interligados: a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o sistema conheceu desde 1914 e; as políticas de liberalização, privatização, desregularização e de desmantelamento de conquistas sociais e democráticas, que foram

aplicadas desde o início da década de 1980 nos países de economias centrais do capitalismo.

- Mais uma vez, o mundo do trabalho passaria por mudanças que repercutiriam profundamente nas condições de trabalho e de vida da classe trabalhadora, atingindo frontalmente seus organismos de reprodução social e sua consciência de classe.

- Estas transformações estão intimamente ligadas à crise do modelo fordista de produção. Com a crise do Fordismo, o capital inicia uma reestruturação produtiva no sentido de racionalizar e potencializar o consumo da força de trabalho, readequando os elementos subjetivos do processo de trabalho a uma nova forma de produção de mercadorias, que, diferente do Fordismo, caracteriza-se por ser mais flexível e por exigir do trabalhador um maior nível de qualificação, ao mesmo tempo em que diminui significativamente os postos de trabalho, em razão da introdução de novas tecnologias de gestão da força de trabalho, levando ao crescimento do desemprego de enorme parcela da população. Esta nova forma de produzir surge igualmente no chão de uma montadora de automóveis, não mais nos Estados Unidos, mas no Japão - nasce o Sistema Toyota de Produção (STP).

- Minayo (2004, p.316) entende Reestruturação produtiva como:

[...] as profundas transformações objetivas ocorridas no mundo do trabalho, fundamentadas no desenvolvimento sistêmico de um novo complexo de organização produtiva; na emergência de um novo e precário mundo do trabalho e em novas formas de acumulação dos trabalhadores, ressaltando-se dentre elas, a fragmentação de classe.

- Conforme a autora, essa nova organização do trabalho causou, e ainda causa, transformações tanto em sua dimensão objetivo-material quanto subjetivo-ideológica, na tentativa de efetivar o que Antunes e Alves (2004), tomando emprestado de Marx (2004), denominaram de a *subsunção real*⁵ do trabalho.

⁵ Segundo Marx, “A subsunção real do trabalho no capital desenvolve-se em todas aquelas formas que produzem mais-valia relativa”. É nesse nível de subordinação do trabalho aos interesses do capital que Marx também afirma “efetua-se uma revolução total (que prossegue a se repete continuamente) no próprio modo de produção, na produtividade do trabalho e na relação entre capitalista e operário” (2004, p. 104/105).

- É preciso salientar que o modo capitalista de produção sempre pressupôs o envolvimento dos trabalhadores em sua dimensão subjetiva, porém a novidade que a reestruturação produtiva traz é que sobre o Taylorismo/Fordismo o elemento subjetivo ainda era meramente formal e com o Toyotismo tende a ser real, com o capital buscando capturar a subjetividade do trabalhador de modo integral.

- Podemos afirmar que o Taylorismo/Fordismo fora uma racionalização do trabalho inconclusa, pois, mesmo que tenha promovido transformações que levaram a tornar a sociedade “racionalizada”, não conseguiu incorporar à racionalidade capitalista de produção as variáveis psicológicas do comportamento dos trabalhadores. Já o Toyotismo busca desenvolver meios que aprimorem o controle do capital na dimensão subjetiva com a ideologia máxima de “vestir a camisa da empresa”.

- O que o Fordismo foi para o Estado de Bem-Estar Social, o Toyotismo passou a ser nessa nova etapa de reinvenção do capital: o modo de produção da fase neoliberal do capitalismo globalizado.

- Em 1973, com a crise do petróleo, o mundo capitalista avançado cai numa longa e profunda recessão, combinada, pela primeira vez, por baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação (RABELO, 2006). É preciso esclarecer que a denominada crise do Petróleo fora apenas um elemento detonador de algo que já estava sendo gerado no interior do sistema capitalista desde a década anterior. Somente nos anos de 1970 que os países capitalistas centrais testemunharam uma enorme queda nos níveis de consumo, conseqüentemente, um grande número de mercadorias produzidas em massa enalhou nos estoques. Foi a partir daí que o sistema fordista de produção, que tinha como pedra fundamental a produção em massa, entrou em colapso. Foi nesse contexto de crise que o Sistema Toyota de Produção ganhou evidência, não somente em seu país de origem, passando a ser considerada a gerência para essa nossa fase do capital.

- É preciso destacar que o STP é, na verdade, uma engenhosa adaptação do Fordismo/Taylorismo às peculiaridades do mercado japonês. O que o fez notório, a partir da década de 1970, fora sua filosofia de produção baseada em duas principais colunas: o *Just in time* (JIT) e a

Autonomação. No *Just in time* a alimentação da produção deve ter o componente certo, na qualidade certa e no tempo certo, visando à absoluta eliminação do desperdício, se aplicado de modo correto, ao estoque zero. A autonomação referia-se a si com um toque humano também conhecido por automação inteligente.

- A autonomação, também denominada de jidoka, surgiu no início do século XX, quando o fundador do grupo Toyota desenvolveu um tear capaz de interromper seu funcionamento automaticamente logo após a quebra de um fio. Anos mais tarde, quando a Toyota já se tornara uma grande montadora de automóveis, a autonomação ou jidoka havia se tornado um dos pilares do STP no qual qualquer operador poderia parar a linha de produção inteira ao detectar um erro, iniciando-se assim outro processo.

- Diferente do modelo fordista, em que se produzia o máximo em grande série, ficando a venda por conta do departamento comercial, observa-se que no Toyotismo, a organização do que se produzia gira em função da demanda do consumo. Por essa sua característica o STP passou a ser a gerência que mais correspondia com as necessidades de reestruturação da produção e da organização do trabalho naquele determinado contexto de crise do capital.

- A adesão, cada vez mais globalizada ao modelo toyotista, trouxe mais uma grande reforma ao mundo do trabalho, nele, o operário já não mais trabalha em tarefas parceladas, agora suas atividades principais são: deixar as máquinas funcionando e viabilizar o seu funcionamento, procurando reduzir ao máximo o tempo de não produção. Podemos afirmar que, há um processo de desespecialização e polivalência tanto para operar várias máquinas quanto para auxiliar um companheiro de equipe. Cada vez mais o capital exigia outro perfil de trabalhador, preparado para gerenciar eventuais problemas que a dinâmica laboral o predispuña.

- Essa crise do capital não somente potencializou uma renovação nas bases de produção e seu processo de acumulação, como também exigiu uma reavaliação do papel do Estado na nova conjuntura socioeconômica.

- Muitas análises foram propostas como possíveis explicações para a causa da crise do capital no final do século XX, contudo o diagnóstico que prevaleceu foi o apresentado pelos analistas econômicos influenciados pelas ideias neoliberais de Friedrich Hayek. Estes apontaram como as raízes do problema, “o excessivo poder nefasto dos sindicatos” e do movimento operário, corroeram as bases de acumulação capitalistas com suas reivindicações salariais e com sua “pressão parasitária” para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais. (ANDERSON, 1995. p.10)

- Segundo Hayek, o antídoto para crise do capitalismo consistia em seguir as seguintes diretrizes:

- a) manter um Estado forte em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, entretanto mínimo em todos os gastos sociais e na intervenção da economia;
- b) estabilidade monetária como meta suprema de qualquer governo tendo que adotar uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar e a restauração da taxa “natural” de desemprego a fim de criar um exército de reserva de mão-de-obra objetivando desestabilizar os sindicatos;
- c) reformas fiscais para incentivo dos agentes econômicos.

- Em suma, o que se observa é que o capital nesta atual fase de crise estrutural possui como principais características o predomínio do capital financeiro, o estado minimalista, a desregulamentação do mercado de trabalho, a reorganização do trabalho em função do desenvolvimento de novas tecnologias comunicacionais e informacionais, a flexibilização⁶ e precarização do trabalho, o incentivo ao individualismo e a competição

⁶ A flexibilização do trabalho consiste em um dos princípios orientadores da atual reestruturação produtiva do capital. No contexto industrial, pode ser entendida como a capacidade de um sistema produtivo assumir ou transitar entre diversos estados sem deterioração significativa, presente ou futuro, de custo, qualidade e tempo, sendo uma variável não homogênea. Assim, flexibilização do trabalho nesse sentido serve para diminuir o desequilíbrio entre os ritmos de trabalho das diversas partes da produção e o tempo de engajamento das peças nas máquinas. Porém, no contexto mais global, essa flexibilização tomou dimensões que atingiu as relações de trabalho como um todo no âmbito gerencial do capital e tem como sua expressão mais perversa o surgimento de diversas formas contratuais e têm trazido efeitos nocivos aos trabalhadores e seus direitos historicamente conquistados.

entre trabalhadores impulsionada pela diminuição cada vez mais explícita dos postos de trabalho.

- As mudanças ocorridas no final do Século XX e início do Século XXI, impostas pela inércia voraz do capital em se expandir e regular seus processos de acumulação, têm provocado modificações tanto no campo econômico como no plano social, ético-político, cultural, trabalhista, entre outros.

- É nessa nova conjuntura do capital, no contexto brasileiro, que nossa pesquisa visa investigar as demandas para a educação e suas consequências sobre as condições de trabalho docente, tendo como campo empírico as Escolas de Educação Profissional do Cariri Cearense.

2.2 AS REFORMAS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL SOB O NEOLIBERALISMO E AS IMPLICAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE.

A cada crise, o capital se reinventa e cria novas demandas sociais que, historicamente, cabe ao Estado respondê-las, e a educação para a nova conjuntura é uma delas. É possível verificar, no processo de mudanças profundas que as sociedades do capital têm vivenciado, desde o início da década de 1970, um maior estreitamento entre a ciência e os processos produtivos, entre a educação e o trabalho, de tal forma que os limites da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre a concepção e a execução de atividades produtivas, sofreram também mudanças significativas (SOUZA, 2011).

Comentando acerca das consequências desse novo arranjo produtivo do capital sobre a educação, Souza (2011, p.22) afirma:

[...] a reformulação do modelo de desenvolvimento do capital sob a hegemonia neoliberal tem se materializado no campo educacional na forma de políticas públicas para a adaptação dos sistemas educacionais às necessidades imediatas do mercado de trabalho, muitas vezes utilizando-se de estratégias de conformação da escola e de seus profissionais à ordem de profundas mudanças sociais e econômicas em curso no mundo inteiro.

Assim, seguindo essa tendência imposta pela nova ordem econômica, no Brasil, nos anos de 1990, denominados por Antunes (2010) a década de desertificação neoliberal, pode-se presenciar, simultaneamente, tanto a adesão

da pragmática proposta pelo Consenso de Washington⁷, que prescrevia uma regulamentação nas mais distintas esferas do mundo do trabalho e da produção, quanto uma significativa reestruturação produtiva em praticamente todo universo industrial e de serviços públicos e privados, dentre esses a educação, subordinando-os à máxima da mercantilização.

Salienta-se que sob a orientação do neoliberalismo a educação é colocada como prioridade na agenda dos governos e no discurso dos capitalistas e em especial a educação profissional, pois essa assume a importante tarefa estratégica de preparar os indivíduos para as mudanças ocorridas no mundo do trabalho na atual conjuntura.

Influenciado por esse novo receituário político-econômico, o Estado, por meio do governo, desencadeou uma série de reformas educacionais, iniciadas na década de 1990 e que repercute até os dias atuais. Forja-se nesse bojo, o ideário do combate às desigualdades sociais através da universalização da educação básica. O ensino médio, como última etapa desse nível de ensino, tem como prioridade “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior”, conforme prescrito na Lei 9.394/96.

Resgata-se, dessa forma, o caráter “salvacionista” da educação, que nesse contexto, particularmente da América latina, é atribuída à escola a responsabilidade de promover uma maior competitividade do setor industrial e alterar o quadro de distribuição desigual de riqueza (OLIVEIRA, 2005). Isso no Brasil é materializado pelo “educação para todos”. Salienta-se que, segundo essa lógica, isso não significa educação igual para todos, mas que o acesso é

7 Em novembro de 1989, reuniram-se na capital dos Estados Unidos funcionários do governo estadunidense e dos organismos financeiros internacionais ali sediados - FMI, Banco Mundial e BID - especializados em assuntos latino-americanos. O objetivo do encontro, convocado pelo Institute for International Economics, sob o título "Latin American Adjustment: How Much Has Happened?", era proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região. O valor do Consenso de Washington residiu na reunião de um conjunto integrado de elementos antes pulverizados e oriundos de fontes diversas, às vezes diretamente do governo estadunidense, outras vezes de suas agências, como FMI ou do Banco Mundial. Não se tratou no Consenso de Washington, de formulações de novas propostas, mas simplesmente de registrar, com aprovação, o grau de efetivação das políticas neoliberais já recomendadas, em diferentes momentos, por diferentes agências. Um consenso que se estendeu, naturalmente, à conveniência de se prosseguir, sem esmorecimento, no caminho já aberto.

diferenciado segundo a posição que cada fragmento de classe ocupa na hierarquia socioeconômica.

Salientamos que, para se analisar criticamente a implantação das reformas educacionais ocorridas a partir dos anos 1990, é indispensável localizar a posição do Brasil no cenário macroeconômico mundial classificado como um país de economia capitalista periférica que por isso sofre constantes intervenções de organismos multilaterais dominados pelos países centrais do capitalismo.

Esses organismos tiveram grande responsabilidade pelo planejamento, financiamento, execução e avaliação das reformas promovidas a partir da década de 1990 nos países periféricos do capitalismo, incluindo as educacionais, a fim de realizar mudanças no metabolismo social adequadas às novas exigências que a reestruturação produtiva necessitava para promover o aumento das taxas de acumulação do capital em um sistema em crise.

Destacaremos aqui a atuação do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)⁸, instituição que compõe um conglomerado de entidades que constituem o que denominamos hoje de Banco Mundial (BM), como propulsor majoritário das reformas ocorridas na última década do século XX nos países periféricos, com foco na experiência brasileira. Como bem colocou Frigotto (1995), esses organismos internacionais foram/são utilizados como ministérios econômico-políticos do capital transnacional, a fim de representarem a visão dominante e interesses do sistema vinculado ao grande capital.

Salienta-se que o BIRD foi o protagonista das ações reformistas, porém não atuou sozinho, contou com a colaboração de outros organismos internacionais que são históricos parceiros na definição e manutenção da hegemonia estadunidense sobre as sociedades capitalistas, com destaque para o Fundo Monetário Internacional (FMI), e a Organização das Nações

⁸ O BIRD e o FMI foram criados em 1944/5, na Conferência de Bretton Woods, sendo idealizados, inicialmente, como um fundo de socorro e estabilização destinado a manter as taxas de juros em equilíbrio no comércio internacional e propiciar a reconstrução e o desenvolvimento dos mercados dos países fortemente afetados pela Segunda Guerra Mundial. Por esse motivo o BIRD concentrou suas ações inicialmente nos países da Europa e no Japão. Posteriormente, o BIRD redimensionou seus objetivos, passando a interferir não apenas na trajetória econômica, mas também políticas, dos chamados países em desenvolvimento, no propósito de garantir o pagamento das dívidas e efetivar a hegemonia estadunidense no capitalismo mundial.

Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO⁹), além da anuência do Estado brasileiro ao receituário neoliberal. É preciso destacar que o Estado brasileiro não atuou de forma passiva nesse processo reformista, pois os mecanismos de influência e controle do BM chegavam às orientações das políticas educacionais sempre em complementariedade às orientações macroeconômicas estabelecidas pelo próprio país nos seus acordos com o FMI (HADDAD, 2008).

É importante situar que o BIRD, como entidade financeira, exerce um grande poder político, sobretudo, entre os países periféricos do capitalismo apresentando como princípio teórico e operacional o discurso ideológico da sustentabilidade do mundo capitalista, mediante imposições de estratégias de assistência aos países pobres. Em contrapartida, os países assistidos pelo BIRD, se comprometem a alcançar a estabilidade econômica por meio do receituário neoliberal que desde a década de 1970, vem sendo prescrito como fórmula para o crescimento econômico. Esse receituário traz em seu bojo uma gama de medidas reformistas que perpassam diversas áreas que afetam a atuação do Estado e seus gastos sociais, em que a educação figura na ordem do dia.

É preciso destacar que, embora o BIRD e o FMI tenham sido concebidos para atuarem como instituições complementares, aquela se subordinou a esta, tornando suas atribuições, ao longo do tempo, cada vez mais articuladas. Assim, enquanto cabia ao FMI o papel específico de zelar pela estabilidade das moedas, financiamento conjuntural dos balanços de pagamento, imposição de políticas monetárias, fiscais e cambiais, monitoramento permanente da dívida externa dos países tomadores de empréstimos, as prioridades do BIRD eram as de fornecer empréstimos para infraestrutura, gastos públicos, políticas de preço e orientação de aperfeiçoamento e eficiência no uso dos recursos por parte dos países em desenvolvimento (RABELO, 2006).

Faz-se necessário pontuar que na atual conjuntura, o que denominamos Banco Mundial, constitui-se em um conglomerado de diversas instituições que inclui: o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Corporação Financeira Internacional (CFI), Agência Multilateral de Garantia de

⁹ Acrônimo inglês de United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Investimento (AMGI), Associação Internacional de Desenvolvimento (AID) e o Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (CIADI) e, mais recentemente, o Fundo Mundial para o Meio Ambiente (GEF¹⁰). Estas instituições financeiras multilaterais (IFMs) passaram a operar de maneira articulada na atual conjuntura globalizante, objetivando o aprofundamento e a implementação de políticas que favorecessem a reprodução do capital global. Diante dessa complexidade institucional, a partir de então, passaremos a nos referir ao Banco Mundial (BM), como síntese de uma totalidade de instituições a serviço dos interesses do capital internacional.

A atual estrutura administrativa do Banco Mundial é reflexo direto de sua mudança de atuação nos 190 países-membros, dos quais os Estados Unidos da América são seu sócio majoritário (RABELO, 2006). Isso, na prática, garante aos EUA o poder decisório tanto para modificar as regras do Banco, como para vetar qualquer proposta que não se enquadre em seus interesses imediatos, tornando assim o modelo de organização do BIRD bastante concentrador e desigual.

A intensificação das ações do Banco Mundial, nos países membros de economia periférica nas últimas décadas do século XX, foi justificada pelo intuito de ajudá-los na estruturação econômica a fim de conduzi-los ao novo padrão de desenvolvimento conforme o receituário neoliberal. Segundo diagnóstico do próprio BM, a maior parte das dificuldades que os países pobres encontram advém da rigidez da sua economia interna e a sugestão dada é que estes promovam profundas reformas em diversas áreas do Estado e instituições nacionais tais como: abertura ao comércio exterior, privatização da economia, equilíbrio orçamentário, liberação financeira, redução dos gastos públicos, sobretudo nas áreas sociais, flexibilização das relações trabalhistas e desregulamentação dos mercados domésticos via eliminação dos instrumentos de intervenção estatais.

Mas, para que todas essas condições impostas pelo BM aos países pobres pudessem ser exitosas, seria necessária uma radical mudança de dimensões político-ideológica nas nações para a conformação ao novo paradigma socioeconômico de matiz neoliberal. É ciente disso que os

¹⁰ Acrônimo de Global Environment Facility

intelectuais que assessoram o BM passam a ver a educação como um instrumento capaz de forjar essa nova mentalidade às massas populares.

Atesta-se que até a década de 1960, a educação mundial não constava nas pastas principais do BM, considerada, até então, uma atividade marginal e dispendiosa. Até a essa data, era responsabilidade da UNESCO¹¹, como agência a serviço das Nações Unidas, o aprimoramento, por meios de assistência técnica, mediante estabelecimento de parâmetros e normas para a educação mundial; criando projetos modernos; atuando como um catalizador das propostas e na disseminação de soluções inovadoras para os desafios da educação das nações-membros (RABELO, 2006).

É só a partir de 1984, quando os Estados Unidos da América deixam de financiar a UNESCO, que essa organização perde sua função e atribuição para o Banco Mundial. Já sob a tutela do neoliberalismo, a educação mundial deixava de ser algo apenas cultural, passando a ser vista como uma estratégia política e uma variável econômica, à luz da Teoria do Capital Humano¹².

Com a consolidação do neoliberalismo como receituário hegemônico para a nova fase do capitalismo mundial, mais efetivamente no final da década de 1970 e início da de 1980, a orientação educacional do Banco Mundial para os países de economia periférica sofre uma significativa mudança. Essa inflexão na orientação educacional do BM fora expressa explicitamente na Declaração Mundial de Educação para Todos de Jomtien, que elegia a educação básica como parâmetro mínimo de eficiência e equidade.

¹¹ Originalmente, a UNESCO fora criada em 1945 com o propósito de elaborar programas de ajuda ao ensino, fomentar o desenvolvimento científico e a repartição de objetivos culturais pós-segunda-guerra. No contexto da chamada guerra fria a UNESCO explicitamente se posicionou a favor da segurança e do estilo de vida estadunidense, também conhecido como o *American Way*. Pode-se dizer que, até inícios da década de 1980, a UNESCO representava uma referência importante para o debate da educação mundial, com destaque, para o incentivo à democratização da escola pública, voltada ao aprendizado e ao acesso do conhecimento nos pais pobres.

¹² Sua origem está ligada ao surgimento da disciplina Economia da Educação, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago à época, é considerado o principal formulador dessa disciplina e da ideia de capital humano. Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital.

A partir desse contexto, o BM muda seu discurso referente à “igualdade” e no lugar deste se prioriza o termo “equidade”. Essa mudança não é mera substituição de um termo caduco a outro mais arrojado, antes, está carregada de intencionalidade ideológica que vem a reboque das transformações que o cenário político-econômico materializava naquele momento histórico.

O sistema do capital, que no começo da década de 1950 advogava a concepção de um crescimento linearmente possível a todos os países que tivessem vontade política para se desenvolver e contasse com o apoio dos países centrais subsidiando-os com tecnologia e financiamento, passou a admitir desigualdades no processo de desenvolvimento das diversas nações do bloco capitalista a partir dos anos de 1970 dando lugar à noção de sustentabilidade. Essa mudança de concepção tornou o termo “igualdade” inadequado ao discurso ideológico sustentado pelo capital em sua nova crise e flagrante contradição, sendo substituído pelo termo: “equidade”, visto que este “se restringe, então, à ação individual e não provém do poder coletivo que garantiria a igualdade entre homens” (RABELO, 2006, p. 221).

Dentro dessa lógica, o crescimento econômico não seria mais acessível a todos os países de igual modo, pois isso dependeria da existência de dispositivos de racionalização do uso dos recursos pelos países interessados em alcançar o desejado desenvolvimento sustentável.

Podemos afirmar que essa nova concepção implica na naturalização da desigualdade no processo de desenvolvimento. Nesse sentido, o termo equidade seria mais apropriado, visto que conota uma ação de natureza individual, não advinda do poder coletivo que garantiria a igualdade entre os seres humanos. Equidade se alinha ao arcabouço ideológico do individualismo, tão peculiar à concepção liberal de indivíduo e sociedade.

A equidade, diferente de igualdade, foca-se no desempenho de cada um e nas competências individuais como instrumento de “cidadania”, além de, ao nosso ver, erodir a noção de classe, dissolvendo a visão real da sociedade

capitalista, promovendo assim uma fetichização¹³ da realidade social como dado por múltiplas identidades e não composta por classes antagônicas (RABELO, 2006). É na égide dessa concepção de equidade que a educação para todos deveria se fundamentar, segundo as prescrições no Banco Mundial e era o ensino Fundamental que pavimentaria essa nova estrada educacional.

Outra questão muito recorrente na pauta dos discursos do capital, pelo menos a partir do final da década de 1940¹⁴, e que carece de mais elucidação, devido a sua polissemia, é o conceito de desenvolvimento. Gómez (2002, p.2) declara que assim como ocorre “com muitas categorias e conceitos associados à ideologia do capital, a operacionalização do conceito de desenvolvimento, como estratégia de reprodução do capital é recente”.

O autor supracitado analisa o processo da construção e aperfeiçoamento das noções teóricas e operacionais, como as instituições que deram respaldo ao modelo desenvolvimentista que se disseminou no contexto internacional após a Segunda Guerra Mundial dividindo-o em três fases de limites difusos. A primeira fase, que começou nos anos de 1950 e teve sua culminância em 1962 com a “operacionalização da pobreza” (Ibidem) por parte da ONU tendo o Produto Nacional Bruto (PNB) como indicador que separava os países pobres dos ricos.

A segunda fase, entre as décadas de 1960 a 1970, é marcada pelo atestado fracasso da visão que atrelava crescimento econômico ao linear desenvolvimento social, descredenciando assim, o PNB como único indicador de progresso. Após a constatação de que o PNB não funcionava como o indicador adequado de desenvolvimento, atrelado ao fato de que o crescimento econômico por si só não trouxe automaticamente melhorias no padrão de vida das populações humanas, a partir dos anos de 1980, outras variáveis tais como, os níveis de saúde, educação/formação, foram incorporadas à análise desenvolvimentista.

¹³ Segundo Marx (2013), o fetichismo é uma relação social entre pessoas mediatizada por coisas. O resultado é a aparência de uma relação direta entre as coisas e não entre as pessoas. As pessoas agem como coisas e as coisas, como pessoas.

¹⁴ Gómez (2002) aponta como “largada da corrida desenvolvimentista” o discurso proferido pelo então Presidente dos EUA, Harry S. Truman, em 1949, em que pela primeira vez se usou a expressão “áreas subdesenvolvidas”.

Se a segunda fase do processo de construção do conceito de desenvolvimento pelo capital se configurou como um momento de crise e avaliação, a fase seguinte foi marcada pela implementação de uma visão que conjugava o crescimento econômico ao desenvolvimento social. Esta terceira fase inicia-se nos anos de 1980 e concebe o social e o econômico como aspectos imbricados nessa nova concepção de desenvolvimento, enfatizando a corrida pelo planejamento do potencial humano como caminho o progresso. Nesse bojo, são estabelecidas estratégias que tinham como fundamento as Necessidades Humanas Básicas¹⁵ como saída para o impasse como que o desenvolvimento enfrentava.

Salientamos que, apesar do discurso de cunho humanitário, é parte inerente ao sistema metabólico do capital submeter tudo a seus interesses de expansão. A nova concepção de desenvolvimento no interior desse sistema não se constitui uma exceção à regra. O ideológico “capitalismo de rosto humano” não é mais que uma nova careta. Assim, a “nova” concepção de desenvolvimento sob a batuta do capital nada mais é do que um redimensionamento que visa conservar a relação capital x trabalho nos tradicionais termos de exploração do primeiro sobre o segundo.

Conforme exposto por Gómez ao analisar os intentos menos aparentes do capital com a “nova” concepção de desenvolvimento:

As práticas que verdadeiramente se implementam por trás dos discursos de renovação dos parâmetros do desenvolvimento econômico, continuam na mesma trilha aumentar e/ou aprofundar os âmbitos onde os mecanismos de regulação do mercado são as diretrizes fundamentais. As correções que pontualmente conseguem se impor a esta dinâmica geral, não revelam uma capacidade de mudança radical, apenas soluções paliativas de curto prazo. Os níveis de pobreza, desemprego, desigualdade social ou “perturbação social” em aumento, são os indícios de uma realidade teimosa que mostra a incapacidade para a transformação de propostas apenas reformas. (GÓMEZ, 2002, p. 8, grifo do autor).

¹⁵ As denominadas Necessidades Humanas Básicas corresponde a um conjunto de índices que buscam sintetizar as metas surgidas ao longo dos trinta anos anteriores (50,60, 70) do desenvolvimento. Assim, intervenções em ensino básico, saúde, nutrição, habitação, planejamento familiar e desenvolvimento rural, são consideradas chaves. Foi seguindo essa lógica que, a partir dos anos de 1990, começa-se a utilizar um novo índice para medir o grau de desenvolvimento dos países: o índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

O mesmo autor nos chama atenção para os limites das propostas desenvolvimentistas forjadas pelo capital que promete humanizar as relações e estabelecer equilíbrio entre capital X trabalho. A falácia dessas propostas, segundo Gómez, reside em ignorarem a natureza incontrolável do capital que historicamente vem demonstrando “ser controlador e regulador do processo de metabolismo social” (MÉSZÁROS, *apud* GÓMEZ, 2002, p.7). Por tanto, seja qual for a concepção de desenvolvimento proposto pelo sistema capitalista, esta sempre servirá ao intento de subordinar o trabalho ao capital. Os adjetivos que se incorporam ao desenvolvimento tais como “humano”, “solidário”, e o mais evocado, “sustentável”, são na verdade, tentativas de mascarar a lógica destrutiva do capital em relação ao gênero humano.

Pelas mesmas razões que alegamos acima, também é preciso analisar o conceito de educação que o discurso oficial do BM sustenta e busca disseminar no âmbito de uma grande agenda de discussões e fóruns de envergadura mundial e seus desdobramentos quando aplicado na realidade social concreta do Brasil. É bem verdade que, pelo menos no discurso oficial, a educação foi reafirmada como direito pela Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 1990 e ratificada pela Cúpula Mundial de Educação para Todos de Dacar, Senegal, em 2000. Ambas traçaram metas que abrangem assuntos que envolvem o conjunto da educação básica, incluindo a educação de jovens e adultos, questões de gênero e a dimensão da qualidade social da educação.

Porém, um dado curioso surge como fruto das contradições internas que o próprio sistema capitalista gera em seu metabolismo social. Apesar de a UNESCO ser a principal instituição multilateral responsável pela implementação da estratégia de Educação para Todos, o Banco Mundial vem tendo um papel determinante nas diretrizes e metas prescritas para as reformas educacionais em seus países-clientes, trazendo reflexões consideráveis para o modo como a cooperação internacional concebe a educação. Um exemplo disso reside na postura que o BM assumiu diante a posição relativa à focalização no ensino básico como alvo de investimentos e projetos em educação proposta tanto em Jomtien quanto em Dacar. Mesmo sendo signatário de ambas as Conferências, o BM insistiu na priorização do

ensino primário (correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental), restringindo a dimensão das metas almejadas pelas duas Cúpulas. O BM, contrariando as diretrizes de Jomtiem e Dacar, optou por implementar estratégias de ação com um marco de referência alternativo, as chamadas Metas de Desenvolvimento do Milênio (MDM)¹⁶, que hoje, é considerado o eixo central de debates e investimento na Organização das Nações Unidas (ONU), desde 2002 e alvos de inúmeras críticas devido a sua natureza minimalista.

As políticas de focalização, realizadas na América Latinas a partir da década de 1990, estão fundamentadas em princípios norteadores acordados e expressos na ocasião da 3ª Conferência Regional sobre a pobreza na América Latina e Caribe, promovida pela Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), uma das cinco comissões econômicas regionais da ONU, em novembro de 1992, em Santiago no Chile. Segundo proposto pelo documento intitulado Pobreza y Focalización:

Focalizar consiste en concentrar los recursos disponibles en una población de beneficiarios potenciales, claramente identificada, y luego diseñar el programa o proyecto con que pretende atender un determinado problema o necesidad insatisfecha, teniendo en cuenta las características de esa población, a fin de elevar el impacto o beneficio **potencial** per cápita.

Implica, entonces, superar el enfoque homogéneo, igual para toda la población, que no considera sus diferencias y peculiaridades. Se basa en la idea de la segmentación del mercado y en la consecuente necesidad de responder a ella, elaborando una oferta que se adecue al segmento al que interessa llegar. (GODÍNEZ; SCHOKOLNIK; et al, 1995, p.13,14).

O documento mencionado acima é, na verdade, uma coletânea de estudos e pesquisas de vários autores, apresentados na ocasião da referida Conferência da CEPAL e que também traz em seu escopo as justificativas às políticas de focalização, sendo uma delas a escassez de recursos que se aguçou durante “as crises”, e conseqüentemente, ocasionou a queda de gastos públicos em geral e de gastos sociais em particular (GODÍNEZ; SCHOKOLNIK; et al, 1995, p.15).

¹⁶ Também denominadas de Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) surgem da Declaração do Milênio das Nações Unidas, adotada pelos 191 estados membros no dia 8 de setembro de 2000. Criada em um esforço para sintetizar acordos internacionais alcançados em várias cúpulas mundiais ao longo dos anos 90 (sobre meio-ambiente e desenvolvimento, direitos das mulheres, desenvolvimento social, racismo, etc.).

Em uma concepção crítica, Garcia concebe focalização como “aquele que procura distribuir um pouco do que restou do conceito de Bem-Estar Social para os mais excluídos do sistema sociopolítico dominante [...]” (GARCIA, 2006, p. 121). Podemos deduzir que, focalizar em educação implicava em, segundo os ditames da nova conjuntura político-econômica neoliberal, instruir mais pessoas com menores custos, pois:

O investimento em capital humano é decisivo para o processo de acumulação, desde que seus custos sejam socializados por meio do Estado, em função do risco e da incerteza que cercam essas atividades. O item “educação” tem um forte impacto nos orçamentos, e a preocupação tem sido baixar seus custos (em função da crise fiscal) e direcionar a formação profissional para o mercado. (BEHRING, 2011, p. 80).

Tais orientações, expostas na citação acima, tornaram-se diretrizes para a concepção de projetos sociais focalizados, e especificamos, os voltados à educação, sendo materializadas em ações de financiamento e consultoria técnica por parte dos Organismos Internacionais aos países de economia periférica. Basta dizer que das 18 (dezoito) MDM, apenas 2 (duas) estão diretamente relacionadas à educação, focadas na universalização apenas dos primeiros anos do ensino fundamental, como demonstra a Figura 1:

Figura 1. Quadro de Comparação das Metas do Milênio relativas à educação e as metas de Dacar.

Metas do Milênio	Metas de Dacar
	Expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente para as crianças mais vulneráveis e em maior desvantagem.
Garantir que até 2015 todas as crianças, de ambos os sexos, terminem um ciclo completo de ensino primário.	Assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade até o ano de 2015
	Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas pelo acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos.
	Alcançar uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos.
Eliminar a disparidade entre os sexos no ensino primário e secundário, se possível até 2005, e em todos os níveis de ensino, a mais tardar até 2015	Eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e ao desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade.
	Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, matemática e habilidades essenciais à vida.

Fonte: Haddad (2008)

É segundo essas perspectivas expressas nas Metas do Milênio, e não as propostas em Dacar, que o BM vem recomendando durante as últimas décadas um pacote de reformas educacionais para os mais variados países, contendo os seguintes aspectos centrais:

1. Prioridade na educação primária;
2. Melhoria da eficácia educacional;

3. Ênfase nos aspectos administrativos;
4. Descentralização e autonomia das instituições escolares;
5. Adoção da análise econômica como critério dominante na definição das ações.

Destacamos que, a descentralização referida no item 4, deve ser entendida como efetiva transferência de responsabilidades de gestão e de captação de financiamento. Como colocado por Cabral Neto e Almeida (2000, p. 36) a descentralização da gestão pública na atual conjuntura tem se configurado como “estratégia de afastamento do Estado em relação às suas obrigações sociais e acompanhamento de novas formas de controle”. Assim, cabe ao Estado o papel de manter centralizadas as funções de fixar padrões, facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar, adotar estratégias flexíveis para aquisição e uso de tais insumos e monitorar o desempenho escolar. Os autores sustentam que no lugar de termos uma descentralização administrativa por parte do estado, na verdade, o que ocorre é uma “desconcentração”, implicando apenas em uma delegação de competência sem haver deslocamento do poder decisório (CABRAL NETO, ALMEIDA, 2000, p.44).

Já a dita “análise econômica”, mencionada no último item, constitui, segundo o BM, a metodologia principal para a definição das políticas educacionais (HADDAD, 2008), explicitando assim, a concepção economicista que guiava as diretrizes das reformas educacionais efetivadas em toda América Latina, e no caso específico de nossa pesquisa, o Brasil.

No Brasil, o curso das reformas prescritas pelo BM, mesmo tendo início ainda no governo do presidente Fernando Collor de Melo (1990-1992), só se deu de modo mais efetivo nos dois mandatos do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), de 1995 a 2003. A era FHC se caracterizou pela busca em adequar o sistema de ensino à reforma do Estado, sempre em consonância com as orientações das IFMs que trabalham de forma articulada com o Banco Mundial.

Uma das ações que mais impactou a educação básica, e que vemos como parte do cumprimento dos acordos internacionais que o Brasil assumiu, tanto em Jomtiem quanto em Dacar, é a urgente valorização do magistério como mecanismo de otimização dos serviços educacionais nos países signatários. No Brasil, esse acordo fora materializado pela criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e da Valorização do Magistério (FUNDEF), aprovado em 1996 durante o governo FHC e substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB)¹⁷. Podemos observar, a começar pela nomenclatura do próprio FUNDEF que esta ação estava fundamentada em princípios das políticas de focalização, prescritas pelo receituário neoliberal para as políticas públicas nas áreas sociais. O FUNDEF focalizou apenas o Ensino Fundamental como área de abrangência, deixando as demais etapas da educação básica (Educação infantil e ensino médio) e suas modalidades alijadas de seus investimentos.

Tal focalização expressa pelo FUNDEF fora alvo de severas críticas por parte dos intelectuais e setores da sociedade civil organizada. Tomamos como exemplo dessa insatisfação a opinião ¹⁸ da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) que, conforme expresso:

A focalização do Fundef “ajudou a desestabilizar um pouco mais as carreiras nos estados e municípios ao criar, dentro de uma mesma rede de ensino, servidores de duas categorias”: os vinculados ao ensino fundamental e os das outras etapas. (HADDAD, 2008, p.32).

Segundo a citação supracitada, essa focalização que o FUNDEF efetivou teve como um dos efeitos colaterais, favoráveis à lógica do capital, um processo de desarticulação da categoria docente, fracionando os que eram beneficiados pelo Fundo e os fora de sua área de abrangência, dentro da mesma categoria de trabalhadores.

É relevante frisar que o incentivo à focalização no ensino fundamental dado pelo FUNDEF não apenas fracionou a categoria trabalhadora atuante no

¹⁷ Criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef, que vigorou de 1998 a 2006.

¹⁸ Entrevista da Ação Educativa com Juçara Dutra. Por Diego Azzi, abril 2005 e citado por HADDAD, 2008, p.32

nível básico de ensino escolar no Brasil como também veio acompanhado de um forte incentivo à municipalização dessa etapa de ensino, sendo outra clara recomendação do Banco Mundial.

[...] o Banco [Mundial] sempre apresenta uma receita educacional, na qual se pode ler a descentralização administrativa (que, no Brasil, influenciou o processo de municipalização do ensino), a concentração de recursos no ensino fundamental (limitando o financiamento para outros níveis) e a avaliação dos estabelecimentos de ensino pelos resultados da aprendizagem (dando origem aos Saeb, Enem e Provão). A ênfase exagerada na gestão, propagada pelo Banco e absorvida pelos governos, reduziu muito o espectro de variáveis no diagnóstico dos problemas educacionais considerado na formulação das políticas públicas. (HADDAD, 2008, p. 33).

O que se pode observar é que o BM teve forte influência na definição das políticas educacionais no Brasil nas últimas décadas do Século XX e início do XXI, nem tanto pelo volume de recursos que injetou no setor, mas por seu peso nas decisões e diretrizes nas políticas sociais nos países periféricos, sobretudo porque seu aval abria portas para a liberação de outros empréstimos destinados a programas de ajuste estrutural. A assistência técnica oferecida pelo BM servia de pilar para a estratégia de aplicação das reformas na educação e nas demais áreas que recebessem seu financiamento. Essa assistência técnica era executada por diversos especialistas, verdadeiros intelectuais do Banco, que compunham uma rede gerencial no interior da máquina administrativa dos países clientes a fim de verificar a execução dos projetos financiados.

Uma estratégia que, segundo a avaliação do próprio Banco Mundial, foi muito importante no Brasil para a busca à universalização do ensino fundamental, desafio proposto pelos organismos internacionais aos países em desenvolvimento, fora o Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola). O Fundescola teve sua implementação em junho de 1998 e consistiu de um programa financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) somados aos empréstimos do BM, que, via de regra, representavam cerca de 50% do total.

Segundo dados fornecidos pelo FNDE, mais de 4,5 milhões de estudantes de 14 mil escolas públicas localizadas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste foram beneficiados pelo Fundescola, desenvolvido em parceria

com 19 secretarias estaduais de educação e 384 municípios das regiões já citadas. O critério de escolha dos municípios contemplados pelo Fundescola é que estão localizados nas duas microrregiões mais populosas dos estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste, denominadas pelo programa de “Zonas de Atendimento Prioritário” (HADDAD, 2008).

O Fundescola fora constituído por um conjunto de 15 subprogramas que abarcavam aspectos tão variados que se configurou como uma reforma educacional local que corria o risco de sobreposição de ações, causando certas contradições, com outras iniciativas e políticas locais e até mesmo do Ministério da Educação (MEC). Temos como exemplo dessas sobreposições e contradições de ações o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), que deveria prever a instituição de Unidades Executoras (UEx) que tinha como finalidade, receber e executar os recursos financeiros transferidos pelo governo federal e que por sua natureza colidia com o princípio de autonomia administrativa dos agentes escolares em especiais os Conselhos escolares. Outro exemplo de desarticulação entre o conjunto de projetos que compunha o Fundescola era relativo às iniciativas de formação de professores, que corria em paralelo aos diversos programas que o Ministério da Educação (MEC) mantinha na época.

Contudo o Fundescola desenvolveu uma série de iniciativas que objetivava manter as crianças na escola até que concluíssem o ensino fundamental. Esse programa foi executado em três etapas, cada uma com seus objetivos estratégicos conforme a Figura 2 abaixo demonstra.

Figura 2. Quadro sobre a Evolução do Fundescola (cont.)

ETAPAS	DURAÇÃO	FINANCIAMENTO PELO BM (EM DÓLARES)	PRIORIDADES DA REFORMA
Fundescola I	Implantado de junho de 1998 a junho de 2001	Com U\$ 62,5 milhões	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adequar as escolas aos padrões mínimos de funcionamento, nos critérios definidos pelo Programa; 2. Auxiliar no planejamento e na provisão de vagas; gestão e desenvolvimento de sistemas educacionais;

Cont. Quadro sobre a Evolução do Fundescola

ETAPA	DURAÇÃO	FINANCIAMENTO PELO BM (EM DÓLARES)	PRIORIDADES DA REFORMA
			3. “desenvolvimento” da escola.
Fundescola II	Implantado de junho de 1999 a junho de 2004	Com U\$ 202 milhões	1. Incorporação da Região Nordeste ao Programa, totalizando 384 municípios e 19 estados das três regiões atendidas (Norte, Nordeste e Centro-Oeste); 2. Trabalho mais direto junto às Secretarias de Educação estaduais e municipais.
Fundescola III (A)	De maio de 2002 a dezembro de 2006	Com U\$ 160 milhões	1. Finalizar o desenvolvimento de todos os instrumentos para escolas e secretarias; 2. Conduzir avaliações profundas sobre a aplicação de tais instrumentos
Fundescola III (B)	De junho de 2006 a Dezembro de 2010	Com U\$ 450 milhões	1. Massificação em escala nacional dos resultados e instrumentos bem-sucedidos no Fundescola.

Fonte: Elaboração pelo autor do trabalho, a partir de Haddad (2008)

Uma das críticas correntes aos programas que compuseram o momento inicial das reformas educacionais foi a de que estes e as ações do governo federal que contavam com o financiamento do Banco Mundial, e isso se reproduziu aos estaduais, foram formulados e negociados com pouca participação, supervisão e interferência dos diversos setores da sociedade civil organizada. Cabe salientar que houve uma participação, mesmo que ainda tímida, da sociedade civil no que se referia ao acompanhamento da implementação dos programas e das políticas, porém, quanto ao momento de negociação, a participação foi quase que inexistente. (HADDAD, 2008).

Fazendo um breve recorte, às experiências estaduais dos programas financiados pelo Banco Mundial, é necessário salientar que, até 2005, os únicos estados brasileiros que tiveram empréstimos para educação básica firmados e vinculados ao Fundescola eram o Ceará, Bahia e Pernambuco.

O Ceará mostrou ser a partir da década de 1990 um laboratório de experiências em programas financiados e gerenciados pelo Banco Mundial. Só essa unidade federativa sobressaía comparativamente aos outros estados do Nordeste no referente à captação de recursos do Banco Mundial, sendo detentor de 15% do total destinado à região. E mesmo quando esse comparativo se amplia ao patamar nacional, o Ceará chegou a ser um dos maiores captadores de recursos do BM, atingindo a cifra de U\$ 946 milhões ao longo de sua parceria (RABELO, 2006).

O Ceará voltará a ser foco de nossa análise de modo mais específico quanto sua atual política de expansão da rede estadual de educação profissional, sendo hoje igualmente uma experiência que tem servido de modelo para outros estados da federação.

Outro dado que merece destaque, reside na posição do Banco Mundial quanto ao impacto direto dos salários dos professores na otimização da educação. Na verdade, o BM questiona a tese de que o aumento no salário dos docentes, bem como o baixo número de alunos por professor se traduzem em melhora na qualidade do ensino. Para o BM, o que realmente causa impacto significativo reside nas condições infraestruturais das escolas ou na qualidade do material didático que, segundo estudos feitos pelo próprio Banco, têm resultado dez vezes maior do que o aumento salarial dos docentes. Quanto à relação do número de alunos por professor, o BM julga como média satisfatória, entre 40-50 discentes por classe para cada docente (HADDAD, 2008).

É com base nesses estudos que o Banco Mundial recomendou o estabelecimento de um teto salarial para os docentes de 3,6 vezes o PIB *per capita* do país¹⁹. Por outro lado, há pesquisas internacionais, financiadas pelo

¹⁹ O PIB brasileiro em 2013 foi de R\$ 4,84 trilhões, ou seja, a soma de todas as riquezas produzidas no país. Estima-se que a população do Brasil em 2013 atingiu aproximadamente 201 milhões de habitantes, logo, o PIB per capita ou renda média = 4,84 tri/201 mi = aproximadamente R\$ 24. 065,00 ao ano, ou seja, é como se cada brasileiro tivesse recebido uma renda de quase R\$ 25 mil no ano de 2013, o que significaria aproximadamente R\$

UNESCO, que divergem frontalmente das realizadas pelo BM, valorizando muito mais a centralidade do professor como condição para se alcançar a qualidade educacional.

Podemos inferir ante tudo que já se expôs que a concepção de educação que está vinculada às reformas recomendadas pelo BM é de uma prestação (pública ou privada) de um serviço, e não de um direito social de todos ao acesso aos conhecimentos, saberes, culturas e valores historicamente produzidos e acumulados pela humanidade. Essa lógica, afeta diretamente as condições de trabalho docente, visto que, se a educação é uma espécie de serviço apenas, esta deve ser avaliada com base no desempenho dos professores em fornecer o mais eficiente serviço aos seus “clientes”, estudantes e suas famílias. Consequentemente, a metodologia de avaliação desse “serviço” priorizará muito mais o produto final do que o processo. Isso implica que os clientes avaliarão a escola pela utilidade mercadológica do produto que o aluno demonstrar ter adquirido, havendo assim uma flagrante negação da educação como um direito universal de todos, prevalecendo a perspectiva economicista e neoliberal.

Nesse contexto, o discurso da “Educação para Todos” pode ser apontado como um ente que contribuiu para o processo de precarização do trabalho docente na medida em que a atividade do professor é forçada a extrapolar a sua área de formação, sendo dilatada a dimensões gerenciais. Exige-se que o docente seja um profissional multifacetado, bem ao gosto do padrão toyotista de trabalhador flexível, polivalente, podendo desempenhar funções de assistente social, psicólogo, enfermeiro, agente de endemias entre outras desde que cumpra com sua nova “responsabilidade social” e promova maior envolvimento da comunidade na construção de uma escola “democrática”.

No Brasil, o fenômeno da precarização do trabalho tem sido analisado, buscando enfatizar as alterações no mercado de trabalho, que se expressam no crescimento da informalização, no surgimento de formas flexíveis de contratação, e no desemprego estrutural em determinados setores e ocupações, e suas implicações no cotidiano dos indivíduos.

2.005,00 por mês. Quando se diz que o teto salarial dos docentes deveria ser 3,6 vezes o PIB per capita é como que cada professor tivesse renda anual de: $3,6 \times \text{R\$ } 24.065,00 = \text{R\$ } 86.634,00$ por ano ou o equivalente a um salário mensal de R\$ 7.219,50.

É preciso salientar diante do exposto que, o fenômeno de precarização do trabalho sempre esteve presente nas formas capitalistas de produção, contudo, ele se metamorfoseou na atual conjuntura, passando a ter um lugar estratégico na lógica de dominação. (ANTUNES, 1995). Assim, entendemos que essa nova forma de precarização do trabalho é um elemento compositivo do novo metabolismo social que surge a partir do redimensionamento do papel do Estado prescrito pelo receituário neoliberal.

Quanto aos significados característicos da precarização do trabalho, foram obtidas as seguintes vinculações, baseados na literatura de matriz crítica tais como ABONIZIO, (2012); ALVES, (2007); ANTUNES, (1995); GARCIA e ANADON, (2009) ; OLIVEIRA, (2006), só para citar alguns:

- 1) quando se refere à mudança de trabalho, encontram-se: flexibilização; intensificação; desemprego; desprofissionalização; degradação; sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; competitividade; condições de trabalho e de pesquisa; perda de autonomia; novas categorias de trabalhadores (sobretudo os temporários) e; ausência de apoio à qualificação.
- 2) quanto a algumas especificações na esfera pedagógica obteve-se: valorização do saber de experiência em detrimento do pedagógico; ação docente pouco sólida em termos de conhecimento e; envolvimento dos professores em trabalhos burocráticos.

Relativo às consequências da precarização do trabalho, de modo geral, verificou-se referências a: desgaste, cansaço excessivo, sofrimento, desistência, resistência, adoecimento, isolamento, sentimentos e conflitos nas relações com alunos, pares e gestores, desorganização dos trabalhadores, perda de controle sobre o próprio trabalho e constrangimento.

Abonizio (2012), tratando do processo de precarização do trabalho docente, tendo como ponto de partida o processo de reestruturação produtiva em curso no capitalismo e seus efeitos no Brasil e na organização do trabalho dos docentes no contexto das reformas efetivadas pelo estado brasileiro na década de 1990, afirma que:

O processo de precarização do trabalho docente pode ser observado no interior do novo paradigma “educação para todos”, na medida em que a atividade docente extrapola de maneira demasiada a sua área de formação. (ABONIZIO, 2012, p. 14).

Conforme exposto acima, pode-se facilmente deduzir que a intensificação do trabalho é a forma tangível pela qual os direitos dos trabalhadores da educação são degradados, precarizados. O aumento de novas demandas de atribuições tem tirado o tempo dos docentes para o lazer, a família, expropriado suas energias com excessivas cargas horárias dentro e fora da escola, sendo essas últimas, muitas vezes sem nenhuma remuneração prevista.

Para Alves (2007), a precarização do trabalho possui, como base objetiva, a intensificação (e a ampliação) da exploração (e espoliação) da força de trabalho e o desmonte de coletivos de trabalho e de resistência sindical-corporativa. Corroborando a colocação de Antunes (1995) que nos chama atenção ao fato de que o fenômeno da precarização do trabalho não é algo próprio da atual fase do capitalismo, sempre existiu ele apenas “metamorfoseou-se, por essa razão Alves usa a expressão “nova precariedade” e escreve:

Embora a *nova precariedade* seja mais visível nos estratos do setor informal, ela aparece, sob múltiplas formas, nos estratos formais do mercado de trabalho, seja através das perdas de direitos e benefícios trabalhistas, muitos deles por conta das novas formas de flexibilização do estatuto salarial; ou ainda da *intensificação e extensão da jornada de trabalho*, com as horas-extras não-pagas; seja através da insegurança no emprego e da carreira, como demonstram as reedições constantes dos Programas de Demissão Voluntária ou insegurança da representação sindical, abatida pela queda do poder de barganha da categoria assalariada, etc. (ALVES, 2007, p.258, grifo nosso).

Tomando como pressuposto teórico que o trabalho docente é parte da totalidade constituída pelo trabalho capitalista, aquele também se encontra submetido à lógica e as contradições do capital impostas a este. Baseado nesse pressuposto, Kuenzer (2011) afirma que:

[...] o trabalho docente, sob a égide do capitalismo, não escapa à lógica da acumulação do capital, direta ou indiretamente, pela compra da força de trabalho do professor e pela natureza de seu trabalho, que contraditoriamente forma sujeitos que atenderão às demandas do trabalho capitalista, cuja inclusão depende do disciplinamento para o qual a escola contribui. (KUENZER, 2011, p.677).

Assim, o que é apontado por Antunes (op.cit), é perfeitamente aplicável ao trabalho docente, visto que este faz parte de uma totalidade constituída em uma base material que fora lapidada sob o modo capitalista de produção. Observa-se também que, o autor estabelece uma relação simbiótica entre intensificação e precarização do trabalho. Porém, a precarização do trabalho docente não apenas tem como causa e efeito a intensificação laboral, com todos os seus efeitos nos aspectos físicos e emocionais do trabalhador, mas também tem sido o causador de outro fenômeno de dimensões profundas: a desprofissionalização docente.

Jedlicki e Yancovic (2010) conceituam desprofissionalização docente como o processo de enfraquecimento do caráter específico da profissão do professor. Esses autores também elencam aspectos que caracterizam essa desprofissionalização, que são: diminuição da qualidade da formação inicial e contínua; perda de direitos e precarização das condições laborais (tais como diminuição de salários, flexibilidade e instabilidade, deterioração dos ambientes, etc); estandardização do trabalho (lógica avaliativa que prioriza o desempenho, descuidando das aprendizagens, provocando a submissão das práticas às rotinas) e exclusão do professorado dos processos de construção de políticas educativas. Tal descrição parece ser uma reprise de tudo que aqui já se expôs, tanto sobre intensificação como precarização do trabalho docente.

Oliveira (2010) discorrendo sobre o processo de desprofissionalização afirma:

[...] os trabalhadores da educação estariam sofrendo processos de desprofissionalização por diversos fatores que variam desde a padronização dos meios de trabalho e introdução de tecnologias educativas em larga escala nas escolas até a deslegitimação dos seus saberes específicos resultante dos efeitos produzidos pelas avaliações externas que dão publicidade aos resultados vinculando o baixo rendimento dos alunos com o desempenho profissional dos docentes. Mas tal processo comporta uma complexidade que deve considerar mudanças na relação entre educação e sociedade e mesmo no papel que a escola desempenha na atualidade. (OLIVEIRA, 2010, p. 26).

Oliveira (2010, p. 27) ainda ressalta outra faceta do processo de desprofissionalização, deveras sutil, mas muito presente no atual discurso neoliberal, são as campanhas ao voluntariado. Um exemplo emblemático disso

é o projeto “Amigos da escola”²⁰. Segunda a autora, tais campanhas “caminham na contramão do movimento que tem por objetivo tornar o trabalho escolar profissional, abrindo-o constantemente aos amadores, aos que não foram formados e recrutados para este fim”.

Por fim, o que se conclui é que o processo de desprofissionalização docente guarda uma estreita relação com a precarização do trabalho que por sua vez tem a intensificação das tarefas dos professores como um dispositivo que muito contribui para a descaracterização da profissão.

Podemos enquadrar o discurso ideológico do “Educação para Todos” como agente propulsor da intensificação do trabalho docente, assumindo sua forma mais perversa quando seu efeito é o consentimento voluntário dos professores a esse processo que conseqüentemente naturaliza o autossacrifício do profissional da educação como parte de sua contribuição ao combate às desigualdades sociais.

Também como resultado do processo de reestruturação produtiva, desencadeado a partir da década de 1990 no Brasil e da reforma do Estado, desenvolve-se a desregulamentação da legislação trabalhista. Destaca-se como exemplo disso, a Lei do Trabalho Temporário, aprovada no Brasil em 1998, constituindo-se um instrumento jurídico-institucional de precarização do trabalho visto que assegurou a flexibilidade da contratação, nascendo assim a figura do terceirizado, ou subcontratado em todos os setores da administração pública e privada, inclusive na educação e, com o trato mais delimitado para a objetivação dessa dissertação, na Educação Profissional a partir dos anos de 1990.

2.3 POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O TRABALHO DOCENTE A PARTIR DOS ANOS 1990

Conforme posto por Florencio et. al, “os momentos de grandes reestruturações do capital vêm acompanhados de intensas desestruturas sociais” (2013, p.208). Portanto, a nova fase do capital e a demanda exigida por sua reestruturação produtiva afeta diretamente o tecido social como um

²⁰ Amigos da Escola é um Projeto idealizado pela Rede Globo de televisão, que incentiva o voluntariado nas escolas, com o pressuposto de melhorar as condições nas escolas públicas.

todo e a educação, sendo partícipe dessas relações, também sofre modificações.

Assim, o redimensionamento do modelo de desenvolvimento do capital sob a regência do receituário neoliberal tem se materializado no campo da educação na forma de políticas públicas com o intento de adaptar os sistemas educacionais às necessidades imediatas do mercado de trabalho, muitas vezes, fazendo uso de estratégias de conformação da escola e de seus profissionais à ordem socioeconômica vigente hoje, de extensão global (SOUZA, 2011). Souza comenta especificamente sobre as políticas públicas voltadas à Educação Profissional no contexto da atual reestruturação produtiva no Brasil da seguinte forma:

[...] as políticas públicas de educação profissional são uma resposta simultânea às necessidades da valorização do capital e de mediação política dos interesses antagônicos que perpassam a sociedade urbano-industrial. Assim, a educação profissional tem respondido, de modo específico, às necessidades de valorização do capital, ao mesmo tempo que tem se constituído em um espaço de significativo potencial contra-hegemônico para a classe trabalhadora, na medida em que, através da ampliação dos oportunidades de acesso ao conhecimento, abre novas possibilidades de organização e luta por educação para a classe trabalhadora. (SOUZA, 2011, p. 29).

O autor acima, apesar de reconhecer as intenções do capital em propor reformulações sobre as políticas de Educação, e especificamente, Educação Profissional, também assinala, dentro da contradição que a realidade se configura, potenciais para uma contraproposta. E essa contraproposta, aqui classificada de “contra-hegemônica”, advém da contradição ora enfrentada pelo capital em precisar educar mais para melhor explorar.

É fato que, desde a última década do século XX, a Educação Profissional no Brasil tem sido alvo de debates e ocupado um lugar de destaque na agenda educacional. As políticas, programas e ações governamentais, fundamentadas muitas vezes por concepções oriundas do receituário neoliberal, vêm insistindo na tese de que a qualificação profissional e a formação técnico-profissional são estratégicas para a inserção do Brasil no grupo de nações desenvolvidas, além de constituir-se condição *sine qua non* para os trabalhadores participarem das novas relações sociais de produção do mundo globalizado de forma privilegiada.

Foi baseado nessa perspectiva que se implementou, ainda no governo FHC, um processo de reformas voltadas especificamente para a Educação

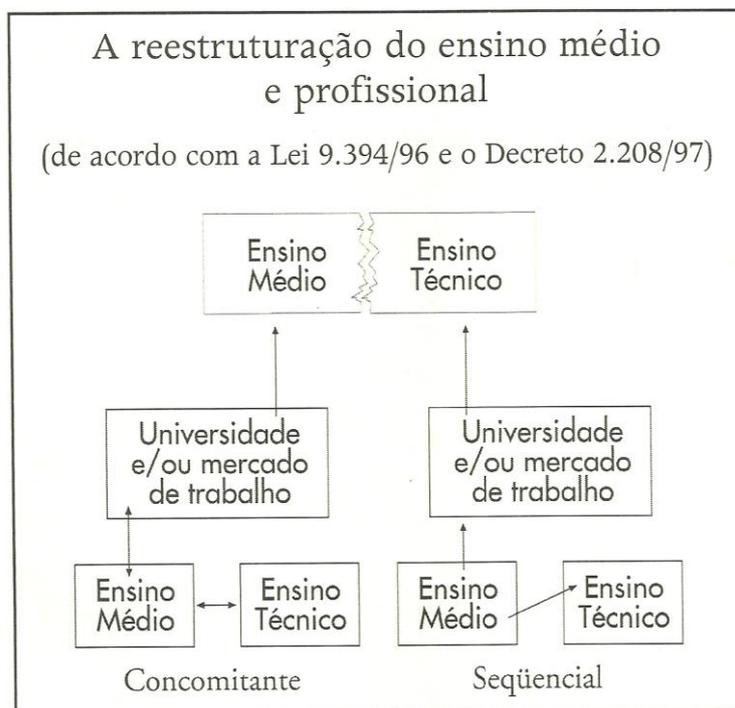
Profissional. O grande suporte jurídico das reformas nessa modalidade se deu com a homologação do Decreto 2.208/97 que, atendendo ao acordo realizado entre o MEC e o Banco Mundial, oficializou a divisão entre educação geral e educação profissional, trazendo em seu bojo um novo arcabouço normativo e legal com novas estratégias de organização e financiamento, diversificando o ensino profissional em níveis e modalidades ensejado pelo discurso ideológico de que a nova ordem econômica globalizada requeria uma forma inovadora de educação que formasse um novo perfil de trabalhador adaptado às atuais exigências do mercado.

Podemos afirmar que a modalidade de Educação Profissional foi a que mais sofreu reformas desde a década de 1990, impulsionada pela Lei 9.394/96 (art.39 a 42) e pelas regulações que se seguiram, ou seja, os Decretos nº 2.208/97, o Parecer CNE/CEB nº 16/99 e a Resolução CNE/CEB nº 04/1999 e, o que o substituiu, o Decreto nº 5.154/2004, o Parecer CNE/CEB 39/04, a Resolução CNE/CEB 01/2005, Parecer CNE/CEB 11/2012, Resolução CNE/CEB 06/2012 além dos Decretos nº 5.478/2005 e nº 5.840/2006 que entraram em vigor durante os governos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva e se estende a gestão da presidenta Dilma Rousseff.

Na gestão FHC, foi criado em 1995 pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR). Planejado para dois quadriênios (1995-1998 e 1999-2002) o PLANFOR propunha articular as Políticas Públicas de Emprego, Trabalho e Renda, tendo como principal fonte de financiamento o Fundo de Amparo ao Trabalho (FAT).

Com a homologação do Decreto nº 2.208/97, além de representar um aporte jurídico fornecendo os fundamentos para o PLANFOR, apresentava também as concepções e normas sobre as quais se desenvolveu o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). O novo aparato legal atribuiu a seguinte configuração ao Ensino médio e profissional:

Figura 3. Reestruturação do Ensino Médio e Profissional



Conforme expresso na Figura 3, o Decreto n. 2.208/97, possibilitou que o aluno do Ensino Médio pudesse cursar o ensino técnico de duas formas, ao mesmo tempo em que cursava o então, colegial (concomitante) ou após sua conclusão (sequencial). Quanto aos arranjos curriculares os cursos técnicos poderiam ser organizados por disciplinas ou com as disciplinas agrupadas em módulos, concedendo aos cursistas o direito de certificações parciais de qualificação profissional.

O PROEP significou uma engenhosa estratégia de financiamento da Reforma da Educação Profissional no país. Dentre seus objetivos, poderíamos destacar a transformação das instituições federais de educação tecnológica em centros de educação profissional, dispondo de autonomia de gestão financeira e a de promover apoio aos segmentos comunitários definindo-se iniciativa privada como a principal responsável pela educação profissional. (MOLL, 2011).

Quanto ao PROEP, havia uma alegação muito difundida no governo de FHC, que a separação formal dos currículos do Ensino Médio e do Ensino Técnico foi a condição que o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)

impôs para o financiamento do Programa. Porém, no início do governo Lula, mesmo perante a revogação do Decreto n. 2.208/97, dando lugar ao Decreto n. 5.154/2004, que mais uma vez possibilitou a oferta de Ensino Médio Integral, se cogitou a renovação do contrato do PROEP com o BID, demonstrando que a alegada imposição do BID concernente à formal separação curricular entre EM e EP não procedia.

Porém, com ou sem essa alegada imposição, o que ficou claro aos olhares mais críticos sobre o processo de Reforma da EP, promovida pela administração federal, e que ainda vivemos em sua inércia, foi de pôr em curso um “grande projeto de privatização do estado brasileiro promovido pelo governo FHC em atendimento às políticas neoliberais, hegemônicas nos países de capitalismo avançado do mundo ocidental”. (MOURA, 2005, p. 61)

A reboque das Reformas estruturais e legais veio também a opção das políticas curriculares, com a anuência do Conselho Nacional de Educação, alinhar-se às prescrições da nova organização internacional do trabalho, firmadas nos princípios da flexibilidade e do individualismo e sob a égide do receituário neoliberal.

Assim, a identidade conferida ao ensino médio baseava-se na função clara de desenvolver a pessoa humana por meio da preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania, remetendo o ensino técnico – sua antiga vertente profissionalizante – a cursos isolados. (MOLL, 2011, p. 46).

Moll (2011) também ressalta que essa identidade conferida ao ensino médio e profissional, imposta por meio de decreto, desconsiderou a realidade do modelo econômico brasileiro, com fortes desigualdades decorrentes das diferenças de classes e de peculiaridades que foram resultantes de um modelo de desenvolvimento dependente, desigual e combinado. É essa posição subalterna que o Brasil historicamente vem ocupando que o torna susceptível a intervenções internacionais por meio de Instituições multilaterais que estão a serviço dos interesses dos países capitalista centrais.

Basta fazermos um exame nas legislações e documentos que foram gestados no âmbito da Reforma da Educação brasileira nas últimas décadas, para comprovarmos o quanto o Brasil tem acatado os ditames dos órgãos internacionais, como já expomos anteriormente.

Apesar de existir nesse contexto dois projetos em disputa: o do Ministério da Educação, por meio da então Secretaria de Ensino Técnico – SENTEC

(posteriormente denominada Secretaria da Educação Média e Tecnológica SEMTEC) e o da sociedade civil organizada, gestado no seio das entidades dos profissionais de educação e de outros setores, articulados no Fórum de Defesa pela Escola Pública, tendo como principal proposta a criação de uma escola básica unitária, sustentada pela justificativa de construção de um sistema de educação nacional integrado que propiciasse a unificação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, o governo brasileiro optou por aquele que estava mais alinhado às recomendações dos organismos internacionais de base desenvolvimentista, prevalecendo assim, o projeto encabeçado pelo MEC (MANFREDI, 2002).

Essas disputas por projetos distintos e, em muitos aspectos, antagônicos no seio da sociedade brasileira ainda estão em plena evidência. É através desses antagonismos, parte integrante da luta pela hegemonia, que a história vem registrando algumas conquistas em favor de uma educação que esteja comprometida com os interesses da classe trabalhadora brasileira. Um recente exemplo disso materializou-se na revogação do Decreto nº 2.208/97 e sanção do Decreto nº 5.154/2004 na gestão do presidente Lula.

Apesar dos programas e projetos, tanto do governo FHC quanto do governo Lula, não se diferenciaram no que tange à concepção das relações entre Estado e sociedade civil, que passou a se dar pelas parcerias entre os setores público e privado, a gestão petista chegou ao poder portando uma gama de compromissos de campanha, constando dentre eles a revogação do Decreto nº 2.208/97. Em seu lugar, é sancionado o Decreto nº 5.154/2004 que, em parte, atendia a uma reivindicação que fora objeto de debates acalorados entre intelectuais de matiz progressista, desde a década de 1980, no denominado período de abertura política no país e que fora abafado pelas forças políticas e ideológicas hegemônicas do receituário neoliberal na década seguinte, que fora a proposta de uma educação básica integrada à educação profissional.

Com a edição do Decreto nº 5.154/2004, a materialização de um projeto que visasse à integração da educação básica à educação profissional se tornava juridicamente viável. Mas é preciso ponderar que o aparato jurídico trazido por esse novo Decreto, apenas ampliava o leque de alternativas de articulação da educação básica com a modalidade de educação profissional,

mas não revogara nenhuma das possibilidades existentes no Decreto anterior, visto que as formas concomitante e subsequente foram conservadas nesse instrumento legal. O Decreto nº 5.154/2004, ao mesmo tempo em que representava uma evolução na luta por uma escola mais igualitária, continha também a marca do dualismo estrutural que historicamente marcou a educação escolar brasileira. Moll nos proporciona uma breve avaliação sobre os efeitos reais do Decreto nº 5.154/2004, afirmando que:

O novo decreto [...] longe de reafirmar a primazia da oferta pública, viabilizando-a a partir de políticas públicas, representou uma acomodação conservadora que atendeu a todos os interesses em jogo: do governo, que *cumpriu* um dos compromissos de campanha com a revogação do Decreto nº 2.208/97, das instituições públicas; que passaram a vender cursos para o próprio governo, e gostaram de fazê-lo, renunciando, em parte, a sua função, e das instituições privadas que passaram a preencher, com vantagem, o vácuo criado pela extinção das ofertas públicas. (MOLL, 2011, p. 264 grifo do autor).

Podemos ver que, apesar do Decreto acima citado ter contemplado a possibilidade de atender à reivindicação de uma educação voltada à formação integral dos seres humanos, pelo menos a nível formal, também conservava o caráter dualista, de uma formação comprometida com a reprodução dos ideários e lógica da classe hegemônica, que para manter-se no poder, faz-se necessário massificar e naturalizar os acessos diferenciados ao trabalho, à ciência, à tecnologia e à cultura, conservando o dualismo estrutural típico da sociedade do capital.

Contudo, a luta em favor de um projeto de educação que rompa, com a lógica do capital, não pode ser garantida apenas por meio de decretos ou discursos:

[...] o embate pelo projeto formativo em direção à afirmação ou negação da perspectiva integral, unilateral ou politécnica ocorre no âmbito do Estado na sua relação com a sociedade civil ou nos movimentos sociais e expressam o movimento do real pela disputa do projeto societário. (MOURA, LIMA FILHO, SILVA, 2012, p. 26).

A história brasileira da educação vem demonstrando que as mudanças que favorecem os interesses da classe trabalhadora estão longe de serem conquistadas por uma via apenas reformista. Até então, o que podemos testificar é a implantação de um projeto societário que busca favorecer as demandas do capital. As políticas públicas da educação, e em especial da

Educação Profissional vem ao encontro de uma lógica que aprofunda ainda mais o antagonismo entre capital e trabalho.

Mas, é na contradição da realidade que a luta pelos ideais contra-hegemônicos deve ser travada, visto ser essa a realidade posta. É a partir da compreensão, análise crítica dos fatos e propostas de aprofundamento, que se alcançará a instrumentalização necessária para uma efetiva intervenção nos processos decisórios que tanto tem prejudicado a vida do trabalhador em todos os seus aspectos, que vem lhes oferecendo apenas direitos a nível formal, mas não real.

A gestão do presidente Lula, em seus dois mandatos, apresentou uma política para Educação Profissional que fora um misto de continuidade e descontinuidade à executada pelo seu antecessor. Como exemplo disso, podemos citar a substituição do PLANFOR pelo Plano Nacional de Qualificação (PNQ), que teve duração prevista para 2003-2007. O PNQ anunciou três grandes objetivos: inclusão social e resolução das desigualdades sociais; crescimento com geração de trabalho, emprego e renda, ambientalmente sustentável e redutor das desigualdades regionais; e promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia. Análises feitas no PNQ identificam alguns avanços conceituais significativos em relação ao PLANFOR, no que diz respeito às categorias relativas às relações entre trabalho e educação, com destaque à vinculação da qualificação profissional à elevação de escolaridade, porém, enfrentou dificuldade em sua execução, especialmente relativo à perda de interesse das agências formadoras, que não consideravam atrativos o investimento em cursos mais extensos e que integrassem conhecimento básico, e nem do público-alvo que buscava uma formação mais aligeirada devido ao imediatismo do mercado de trabalho (MOLL, 2011).

Ainda no governo Lula, foram criados programas que, de certo modo perseguiram o princípio de uma educação básica integrada à educação profissional, comprometidos não só em oferecer uma qualificação para o trabalho, mas também corrigir distorções no itinerário formador de centenas de jovens e adultos que, pelas condições objetivas da própria sobrevivência, não conseguiu concluir a educação básica. Assim, foi criado o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária

(PROJOVEM) e o Programa Nacional de Integração da Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

O PROJOVEM, implantado sob a coordenação da Secretaria Nacional de Juventude da Secretaria-Geral da Presidência da República, em parceria com os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome foi criado pela Medida Provisória 238, em fevereiro de 2005, tem por objetivo elevar o grau de escolaridade pela conclusão do ensino fundamental articulando à qualificação profissional e à ação comunitária (participação cidadã). Esse Programa parte de uma política nacional para a juventude que propunha a gestão compartilhada, em todos os níveis de implementação, em articulação com as políticas públicas de juventude.

Em sua versão original (2005), o PROJOVEM era destinado aos jovens com a idade entre 18 e 24 anos, que tivessem concluído os primeiros anos do ensino fundamental, que não possuíssem vínculo empregatício e que apresentassem marcas de discriminação étnico-racial, de gênero, de geração e de religião. A esse público-alvo, uma vez matriculados no Programa, lhe era concedido um auxílio financeiro no valor de R\$ 100,00 ao longo de 12 meses, tempo de duração do curso.

Em 2006, o PROJOVEM expande-se para as regiões metropolitanas de várias capitais, em cidades com pelo menos 200 mil habitantes, atingindo as 26 capitais brasileiras, o Distrito Federal e as demais cidades localizadas nas grandes regiões metropolitanas. Porém, em 2008, o PROJOVEM, mediante avaliação e experiência que mostraram que os jovens excluídos do Brasil estão mais dispersos geograficamente que o esperado, ampliou o alcance do programa para cidades menores, visto que parte substantiva dos jovens brasileiros deixava de ser contemplada.

Dados do Censo/2000 e da Pnad²¹/2003 apontam índices crescentes de população excluída na faixa de 24 a 29 anos, em situação de defasagem educacional, assim, era necessário ampliar a faixa etária atendida pelo PROJOVEM. Ante a isso, o Governo Federal não apenas estendeu a faixa etária do público-alvo do programa, como também desdobrou o em quatro

²¹ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

modalidades as quais cada uma focaliza condições de fragilidade social diversificadas, são elas: PROJOVEM Adolescente, PROJOVEM Trabalhador, PROJOVEM Campo e PROJOVEM Urbano.

Já na primeira gestão do governo da presidenta Dilma, o PROJOVEM sofre mais uma mudança, dessa vez, de ordem administrativa, pois, a partir de 2012 o Programa é transferido da Secretaria Nacional de Juventude para o Ministério da Educação, onde passa a ser executado. Essa transferência, segundo o discurso do governo, faz parte do plano para constituir o PROJOVEM como uma política pública de educação. O PROJOVEM, hoje, é desenvolvido no âmbito da modalidade de EJA, em articulação com as políticas de juventude, e é executado nos estados e municípios por meio das Secretarias de Educação. Moll (2011) destaca que o PROJOVEM diferencia-se dos demais programas pela sua institucionalização e estratégia de regulação a partir do Estado.

Em sua versão atual, a partir de 2012, o PROJOVEM URBANO, modalidade do programa que se alinha a vinculação da qualificação profissional à elevação de escolaridade, objetiva: proporcionar formação integral ao jovem, associando elevação da escolaridade - ensino fundamental/EJA, Qualificação Profissional Inicial e Participação Cidadã -, tendo como público-alvo, jovens entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental com prioridade à juventude negra, jovens de regiões que demonstrem um elevado nível de fragilidade social, dentre outros.

Outro programa que surge como estratégia na consolidação de um projeto político-pedagógico que busca integrar trabalho, cultura, ciência e tecnologia à formação do trabalhador foi o PROEJA.

O PROEJA, foi criado no primeiro mandato do presidente Lula (2003-2007), por iniciativa do MEC, por meio do Decreto nº 5.478/2005, sendo considerado como um marco na construção de uma política de aproximação entre escolarização e profissionalização e de ampliação do acesso e da permanência de jovens e adultos na educação básica, fruto de reivindicações que surgiram nos debates com atores sociais, universidades, conselhos de

representantes da rede federal de educação profissional e tecnológica e do Ministério da Educação e do Trabalho.

Como resultado da dinâmica gerada pelos debates com esses atores sociais e demais representações, o Decreto nº 5.478/2005, por circunscrever a abrangência do público-alvo apenas ao ensino médio e em instância federal, foi revogado, sendo substituído pelo Decreto nº 5.840/06 que ampliou o horizonte de atuação do Programa permitindo a oferta de cursos para a Formação Inicial e Continuada (FIC), nível fundamental, e permitiu a inclusão do Sistema S²² e demais instituições de educação nas diversas instâncias administrativa.

O PROEJA voltará a ser alvo de nossas análises de modo mais específico, no bojo dos programas que atualmente constituem o Projeto Político-Pedagógico da Rede Estadual de Educação Profissional do Ceará, *locus* de nossa investigação quanto às condições de trabalho docente.

Além do PROJOVEM e O PROEJA, outro programa que veio engrossar o filão de políticas públicas iniciadas na gestão Lula e mantido na gestão da Presidenta Dilma Rousseff é o Brasil Profissionalizado. Sobre este programa, dedicaremos um tópico da seção seguinte visto ser elemento importante para a análise feita nesta dissertação.

Mais recentemente, já no governo Dilma, os projetos e programas que tinham ênfase na oferta de uma educação pública Integrada passaram a uma posição de coadjuvantes quando entrou em cena o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Criado em 2011, pela Lei 12.512/2011, o PRONATEC propões como seus objetivos²³:

- a) expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional presencial e a distância;
- b) construir, reformar e ampliar as escolas que ofertam educação profissional e tecnológica nas redes estaduais;

²² Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Podemos incluir também como parte desse sistema os: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest).

²³ Extraído do site <<http://pronatec.mec.gov.br>>

- c) aumentar as oportunidades educacionais aos trabalhadores por meio de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- d) aumentar a quantidade de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de educação profissional e tecnológica;
- e) melhorar a qualidade do ensino médio.

Podemos observar que em nenhum dos objetivos elencados acima se finca o compromisso com a democratização da Educação Profissional integrada à Educação Básica. O que se tem de implícito nesse Programa e está ficando cada vez mais explícito, é o gradual abandono do governo Dilma a algumas bandeiras que, formalmente, haviam sido hasteadas e encampadas, desde a década de 1980, e teve como marco jurídico de conquista o Decreto 5.154/2004. Outro indício desse abandono por um projeto de Educação Profissional Integrada se materializa também com o PL nº 6.840/2013 que, oriundo do Relatório Final da Comissão Especial de Reformulação do Ensino Médio da Câmara Federal, vem engrossar o arsenal ardiloso contra um projeto de Educação que tenha, como ponto de partida, os interesses da classe trabalhadora.

Como já havíamos dito acima, todas essas conformações que a educação brasileira vem sofrendo em prol de seu ajuste aos moldes do receituário neoliberal, tem efeitos diretos às condições de trabalho dos profissionais que atuam nesse setor. Um processo que fora, no Brasil, iniciado na década de 1990 de modo mais sistemático, frutos da crise no sistema de acumulação do capital e conseqüentemente, de sua forma de organizar a produção, tem aprofundado a relação antagônica entre capital e trabalho. Esse aprofundamento tem tornado a luta de classes mais renhida, exigindo mais conhecimento, por parte do trabalhador, de suas condições objetivas de sobrevivência, fruto da lógica capitalista de extração de mais valor.

A fome do capital por expansão, que na atual conjuntura se encontra mais global como em nenhuma época precedente, leva-o a impor controle e conformação às suas necessidades e para isso, busca engendrar um metabolismo social que submeta tudo e todos sob seu domínio. O trabalho, a principal fonte pela qual o capital se vale para extrair seu poder é também um

potencial arsenal de destruição de sua própria estrutura. Por essa razão, na lógica do capital, esse trabalho precisa ser explorado, subsumido, precarizado, para que não se torne uma ameaça à sua hegemonia.

Na seção seguinte, veremos como a atual conjuntura, imposta pelas condições objetivas criadas pela lógica do capital em se expandir, tem causado mudanças nas condições de trabalho dos docentes, tendo a Rede Estadual de Escolas Profissionais do Ceará como uma particularidade da totalidade histórica dessa análise.

3 O TRABALHO DOCENTE NAS EEEP: de 2007 a 2014

Nesta presente seção pretendemos fazer uma análise mais verticalizada sobre as condições de trabalho dos docentes, que atuam na rede estadual cearense de Educação Profissional, a partir dos programas e documentos oficiais.

O Ceará, a partir da década de 1990, vem sendo um laboratório de experiências em programas financiados e gerenciados pelo Banco Mundial.

A justificativa do Banco [Mundial] para a concessão de tantos investimentos no Ceará é proporcionar ao Estado condições de enfrentar e superar o histórico quadro de pobreza. Como uma das iniciativas do Banco, menciona-se o projeto Escola Novo Milênio/Ceará Basic Education Quality Improvement Project, 2000, cujo objetivo principal é o melhoramento da qualidade da educação básica do Estado. . (RABELO, 2006, p. 231).

Na inércia dos financiamentos estrangeiros, o estado do Ceará prosseguiu aplicando vários programas e projetos na primeira década do século XXI. O Projeto Escola Novo Milênio, citado acima, foi previsto para o período de 29 de novembro de 2000 a 30 de julho de 2006, visando complementar projetos federais em andamento no estado, objetivava promover maior qualidade, eficiência e equidade na prestação de serviços educacionais. (HADDAD, 2008).

A exemplo dessas ações governamentais, baseadas no princípio da focalização das políticas públicas, *modus operandi* de um Estado que se encontra mínimo quanto aos gastos sociais, o Ceará vem se destacando em efetivações de programas na área de educação, e de modo específico aos objetivos desta dissertação, programas que incentivem a expansão da educação profissional.

3.1 O PROGRAMA BRASIL PROFISSIONALIZADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DO CEARÁ DE 2007 A 2014

Criado em 2007, pelo Decreto nº 6.302/2007, o Brasil Profissionalizado é um programa federal que oferece assistência técnica e financeira objetivando a ampliação e qualificação da oferta de educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio, buscando priorizar também a modalidade EJA, nas redes públicas estaduais e no Distrito Federal. O Programa foi

configurado de maneira que a União financie a infraestrutura das escolas e laboratórios de contrapartida, os Estados asseguram alguns compromissos como a criação ou adequação do quadro docente (MOURA, LIMA FILHO, SILVA, 2012).

Ainda segundo Moura, Lima Filho e Silva, eles fazem o seguinte parecer sobre o andamento do Brasil Profissionalizado:

Em razão de distorções decorrentes do pacto federativo mal resolvido, a maioria dos Estados, apesar de terem apresentado projetos e recebido recursos significativos para executar o Programa, não tem nem está constituindo quadro de professores efetivos, especialmente no que se refere às disciplinas da EP: o EMI continua sem avançar na maioria dos Estados. (MOURA, LIMA FILHO, SILVA, 2012, p. 28).

Com base em dados expostos na página eletrônica do Governo Federal, até 2011, o Ceará havia recebido R\$ 231,2 milhões do programa Brasil Profissionalizado. Desses recursos, R\$ 213,2 milhões seriam destinados à construção de 37 (trinta e sete) novas escolas de educação profissional; R\$ 4,4 milhões para reforma ou ampliação de oito escolas, e R\$ 13,5 milhões seriam investidos na aquisição de laboratórios de informática, acervos bibliográficos e na capacitação de professores de 161 (cento e sessenta e um) escolas estaduais de 90 (noventa) municípios cearenses (BRASIL, 2011).

Com esses recursos, advindos do Programa Brasil Profissionalizado, o governo do estado do Ceará, através da Secretária Estadual de Educação (SEDUC), elabora ações que se comprometem em elevar os resultados da escola pública, dando uma atenção especial a última etapa da educação básica, o ensino médio, priorizando, sobretudo, a sua articulação com o mundo do trabalho. Com isso, o projeto educacional encampado pelo estado Ceará tem como fundamento o ensino médio integrado (EMI), pois essa forma de articulação de ensino contempla as demandas sociais que exigem uma formação que, ao mesmo tempo que oferece qualificação para o trabalho e uma elevação na escolaridade do estrato social, usufrui da escola pública cearense.

Acreditamos ser necessário definir com maior precisão, e com base em uma literatura crítica, o que concebemos sobre Ensino Médio Integrado. Esse exercício se faz necessário, por duas razões imediatas aos objetivos desse trabalho:

1. a ocorrência do EMI em debates e documentos que versam sobre a Educação Profissional no Brasil, desde os anos de 1990;

2. a história demonstra que o capital tem se apropriado de termos e expressões advindos de movimentos contra-hegemônicos e proposto um sentido que, ideologicamente, seu uso torne-se semanticamente flexível as suas manipulações.

Já expomos brevemente acerca do dualismo estrutural que tem marcado a história da escola brasileira, fruto de um projeto societário hegemônico que tem em sua lógica a manutenção das diferenças socioeconômicas entre os indivíduos, materializado em promover diferentes acessos, conforme a posição social, a educação, cultura, ciência e trabalho. Assim, o debate, que enseja o EMI no campo crítico no contexto das últimas décadas do século XX chegando a nós no século XXI, resulta de “um terreno contraditório e de disputas políticas num contexto de democracia restrita” (FRIGOTTO, 2015, p. 229).

Diante desse terreno contraditório de disputas entre projetos societários antagônicos, alguns autores (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; MOURA, 2007, dentre outros) sustentam que “uma solução transitória e viável é conceber o ensino médio a partir de uma base unitária, fundamentada na integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura” (MOURA, 2010, p.4). Dessa forma, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, se constitui “uma condição necessária para a ‘travessia’ para uma nova realidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Realidade ainda não posta no solo real da história, mas, uma utopia que vislumbra a superação da sociedade de classe.

É nesse sentido que o EMI foi proposto por pensadores filiados à corrente de pensamento crítica, alinhados aos pressupostos defendidos por Marx (2013), Gramsci (2006), dentre outros, e que militam na frente de pesquisas sobre educação e trabalho. Mas infelizmente é necessário pontuar que, tal concepção vem se erodindo nos embates contraditórios da arena político-social real brasileira, amoldando-se cada vez mais demandas do capital.

O que em sua origem surgiu como uma condição necessária para “travessia” a um novo projeto societário no Brasil, hoje, o EMI já não ameaça, tão pouco apresenta forças em movimento concreto na perspectiva da superação ao dualismo estrutural que tanto caracteriza a escola no contexto

das sociedades do capital, salvaguardando com justiça, a luta concreta de parte das escolas dos assentamentos do MST e de algumas experiências isoladas (FRIGOTTO, 2015).

Salientamos que no âmbito dessa questão, não entendemos que os autores citados (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005; MOURA, 2007) sustentam o EMI como a via de subversão da ordem social que, no contexto específico, culminaria na superação do dualismo estrutural, pois:

[...] a superação da dualidade não é uma questão a ser resolvida através da educação, mediante novas formas de articulação entre o geral e o específico, entre teoria e prática, entre disciplinaridade e transdisciplinaridade; ou mediante uma nova concepção de competência que impacte as políticas e programas de formação de professores. A dualidade só será superada com a superação da contradição entre a propriedade dos meios de produção e a propriedade da força de trabalho. (KUENZER, 2010, p. 863).

Definimos, então, que nossa concepção sobre EMI se alinha à defendida por estes autores supracitados. Concebendo-o como “travessia necessária”, rumo a uma utopia almejada, ainda não concreta, visto que “nenhuma mudança histórica começa pelo novo, mas pela dialética de superação das velhas estruturas e relações sociais” (FRIGOTTO, 2015, p. 227). Neste sentido, a educação é vista apenas como uma das muitas relações sociais que potencializa o movimento contraditório de superação do real, desde que possua a qualidade social que subsidie a classe revolucionária nesse momento histórico do capital.

É nesse terreno de contradições que, orientado pela legislação educacional federal, através do Decreto 5.154/04 e a Lei estadual nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008, o governo do Ceará cria a Rede Estadual de Escolas de Educação Profissional (EEEP), passando esta a integrar a política estadual voltada para juventude com foco na diversificação da oferta do Ensino Médio com vista a articulação dessa última etapa à Educação Profissional e à elevação da escolaridade e ao prosseguimento dos estudos.

Esse compromisso com um ensino médio integrado à Educação Profissional foi expresso no Art. 2º da Lei estadual nº 14.273. Essa legislação assinala que:

As Escolas Estaduais de Educação Profissional terão estruturas organizacionais definidas por Decretos, ***fundamentadas em parâmetros educacionais que venham a atender os desafios de uma oferta de ensino médio integrado à educação profissional***

com corpo docente especializado e jornada de trabalho integral. (CEARÁ, 2008, grifo nosso).

Com esse desafio exposto acima, o Governo Estadual do Ceará, subsidiado pelo Governo Federal através do Programa Brasil Profissionalizado, dá início em 2008 ao projeto das EEEP, que logo em seu primeiro ano, ofertou 4 (quatro) cursos profissionais de nível médio (informática; enfermagem; guia de turismo e segurança do trabalho), em 20 (vinte) municípios cearenses atendendo cerca de 4.230 (quatro mil duzentos e trinta) jovens, conforme expresso no Quadro 3., elaborado pela própria SEDUC-CE.

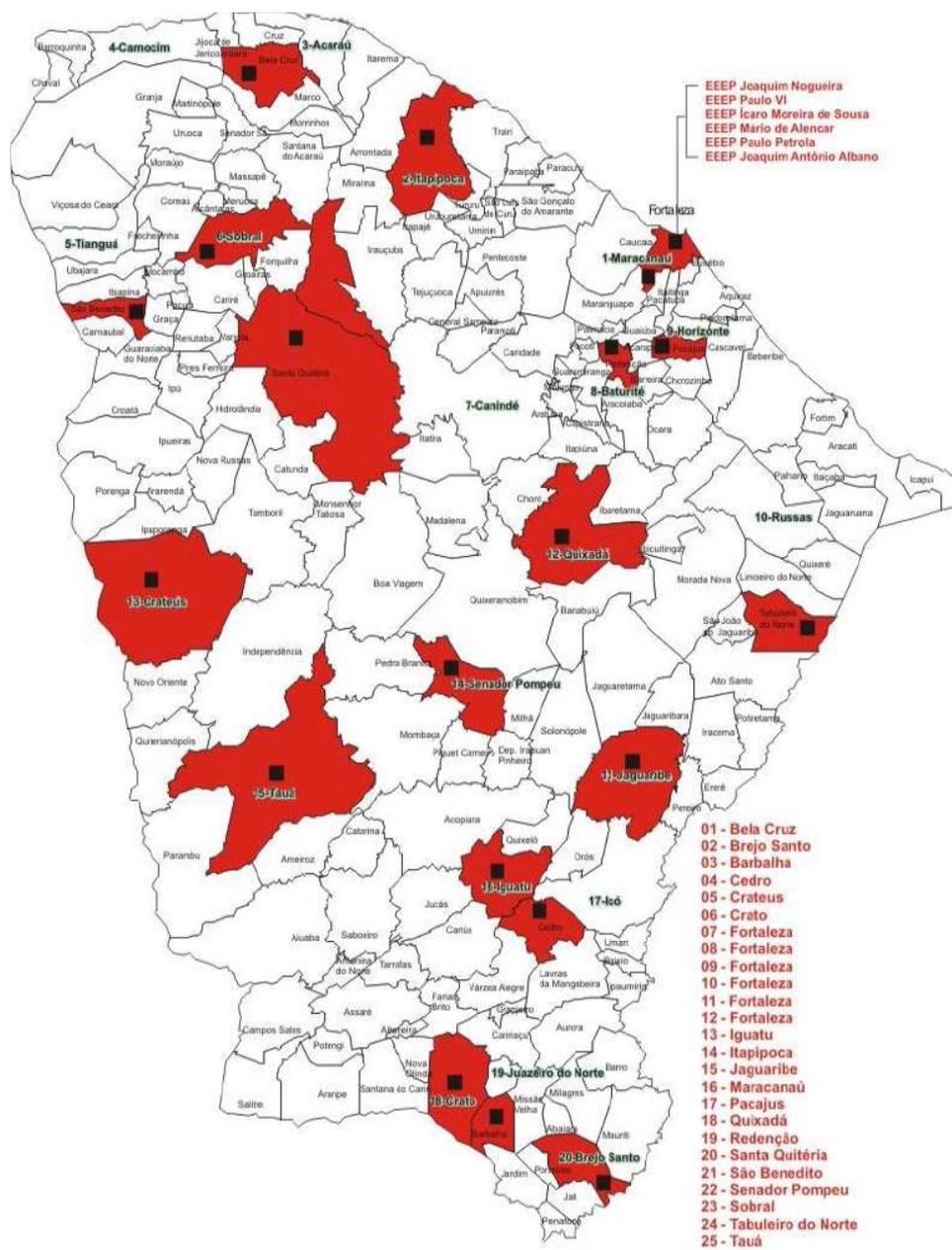
Figura 4. Topografia das EEEP do Ceará 2008

2008		25 escolas		4.320 jovens	
Fortaleza	Sobral	São Benedito	Itapipoca		
Pacatuba	Pacajus	Redenção	Santa Quitéria		
Maracanaú	Quixadá	Jaquaribe	Tabuleiro do Norte		
Iguatu	Tauá	Senador Pompeu	Crateús		
Cedro	Barbalha	Crato	Brejo Santo		

Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Ceará (2009)

Para melhor visualização da distribuição desses EEEP no Estado do Ceará a Figura 5, nos mostra como se configurou a topografia da Rede no primeiro ano de expansão.

Figura 5. Mapa de Distribuição topográfica das EEEP em 2008



Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Ceará (2009)

O que se pode observar na Figura 5, é que a criação e expansão das EEOP cearenses se alinham às políticas governamentais de interiorização da oferta de educação Profissional dos últimos governos federais (gestão dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e da presidenta Dilma Rousseff). A estratégia de interiorização da educação profissional, implementada pelos governos de Lula e Dilma, tinha como locomotiva inicial a expansão dos então Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), hoje, transformados em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF).

Porém observou-se que somente a rede federal de educação profissional não daria conta das atuais demandas sociais que o Brasil precisaria ter para obter melhor ocupação e competitividade no cenário da economia mundial e no desafio de superar a grande desigualdade existente entre a média de anos de escolaridade da população da zona urbana com a da rural.

De acordo com o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), até o ano de 2007, data anterior a implantação do Programa Brasil Profissionalizado, apenas 11,9% das matrículas da Educação Profissional estavam concentradas na rede federal enquanto 31% na estadual, isso em nível de Brasil. Os dados também mostram que, quanto ao estado do Ceará, a situação da distribuição das matrículas da Educação Profissional por instância administrativa é revertida quando comparada aos percentuais nacionais. No Ceará, enquanto a rede federal era, em 2007, responsável por cerca de 30,3% das matrículas em Educação Profissional, a instância estadual correspondia a apenas 10,6% das vagas, conforme demonstrado na Tabela 1 abaixo:

Tabela 1. Matrículas na Educação Profissional-Brasil/Ceará 2007

Instância Administrativa	No Brasil	Percentuais no Brasil	No Ceará	Percentuais no Ceará
Federal	82.573	11,9%	3.519	30,3%
Estadual	215.252	31%	1.232	10,6%
Municipal	23.819	3,4%	-	0%
Particular	371.966	53,6%	6.828	58,9%
Total	693.610	100%	11.579	100%

Fonte: Adaptada dos dados extraídos do Censo Escolar – INEP (2007)

Outro dado relevante nessa análise das matrículas da Educação Profissional, especificamente no estado do Ceará, reside na comparação feita entre as vagas disponíveis entre as zonas urbana e a rural. É nesse ponto que se pode verificar uma desigualdade, também notória ao poder público, consistindo em um dos principais fatores que contribuem para as diferenças socioeconômicas abissais entre regiões no Brasil. Pesquisas mostram que há grande desigualdade entre as zonas urbana e rural no Brasil quanto a média de anos na escola da população. Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) em 2007 o número de anos de estudo da

população com 15 anos ou mais da zona rural era de 4,5, enquanto a da população urbana atingia seus 7,8, conforme mostra a tabela 2.

Tabela 2. Média de anos de estudo das pessoas de 15 anos ou mais entre a população urbana e rural do Brasil 2007-2012

Ano Base	Média de anos de escola - Brasil	
	Urbana	Rural
2007	7,8	4,5
2008	7,9	4,7
2009	8,0	4,8
2010	O PNAD não foi realizado	O PNAD não foi realizado
2011	8,2	4,8
2012	8,4	5,1

Fonte: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2013)

Podemos também observar que, apesar de não ter havido a PNAD em 2010, a média de anos na escola da população rural entre o triênio 2009/2011 mantém-se inalterada em seus 4,8. Ainda segundo os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 2012 o Nordeste pontuava como a Região brasileira com a menor média de anos de estudos (6,7) e no cômputo geral entre as zonas rural e urbana, a primeira possuía 3,3 anos a menos relativo à segunda.

Esses indicadores mostram que é preciso criar políticas públicas de educação que visem resolver o problema histórico da desigualdade entre o campo e a cidade. Espera-se que tais políticas sirvam para amenizar o fenômeno do êxodo rural, que no Brasil, vem se processando com mais expressividade a partir da década de 1930, com o processo de industrialização ocorrido, predominantemente, na região Sul e Sudeste do país, e que vem sendo o causador da explosão demográfica das zonas urbanas, contribuindo para o crescimento do contingente de pobres e favelados oriundos, na sua grande maioria, das zonas rurais, que, forçados pelas próprias circunstâncias de sobrevivência, migram para as cidades em busca de emprego e renda para o sustento da família.

A distribuição das matrículas da educação Profissional do estado do Ceará, segundo o Censo Escolar do INEP em 2007, estava configurada como mostra a Tabela 3.

Tabela 3. Matrícula na Educação Profissional por zona no estado do Ceará - 2007

Instância Administrativa	Zona			
	Urbana	% em relação ao estado	Rural	% em relação ao estado
Federal	2.763	23,8%	756	6,5%
Estadual	1.232	10,6%	-	0%
Municipal	-	0%	-	0%
Particular	6.562	56,6%	266	2,2%
Total	10.557	91,1%	1.022	8,8%

Fonte: Adaptada dos dados extraídos do Censo Escolar – INEP (2007)

Observa-se que, além das matrículas em educação profissional em instituições públicas no estado do Ceará estarem disponíveis, em sua maioria, na rede federal (23,8% segundo o índice do estado), a época rateadas entre os CEFET e as Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), a rede estadual oferecia pouco mais de 10% das vagas do estado, dessas, todas concentradas exclusivamente na zona urbana. Dito de outra forma, em todo estado do Ceará, as matrículas da Educação Profissional nas instituições públicas, que estavam em torno de 41%, apenas 6,5% dessas encontravam-se disponíveis à população da zona rural, sendo oferecida exclusivamente pela Rede Federal. Assim, surgiam políticas públicas que objetivassem equalizar essas discrepâncias nas ofertas públicas de Educação Profissional no estado com foco na interiorização das ofertas de vagas nessa modalidade de ensino.

Salientamos que, para o INEP, “Educação Profissional” não inclui o Ensino Médio Integrado (EMI), forma de articulação de ensino que se configura como prioridade de expansão no bojo das propostas do Programa Brasil Profissionalizado e, a princípio, desafio das EEEP cearenses.

Quanto à oferta do EMI, dados estatísticos assinalam algo não muito diferente do que temos visto sobre a realidade da distribuição das matrículas como comparados à variável instância administrativa na Educação Profissional. O que se constata é que, no Ceará, em 2007, 80% das vagas públicas do EMI eram oferecidas pelas Instituições Federais de Educação, restando apela 20% às escolas estaduais. Porém, em 2008, início da implementação do Programa Brasil Profissionalizado e da criação das EEEP, esse quadro se inverte drasticamente.

Tabela 4. Matrículas do EMI por dependência administrativa (Federal e Estadual) no estado do Ceará 2008-2013

Ano Base	Dependência administrativa	
	Federal	Estadual
2007	800	200
2008	2.315	6.410
2009	2.162	11.415
2010	2.845	17.606
2011	3.350	23.952
2012	2.406	29.885
2013	3.101	35.981

Fonte: Adaptada dos dados do Censo Escolar 2007-2013 – INEP

Essa reversão que tornou a instância estadual protagonista nas vagas públicas de EMI no Ceará, muito se deveu à política de expansão do Ensino Médio que vincula a escola ao mundo do trabalho. Por isso o EMI era a matriz pedagógica prioritária ao longo dos primeiros anos de implementação da rede de Escolas Profissionais, expressa até mesmo no Art.2º da Lei Estadual nº 14.273/2008, que indicava que as EEEP teriam:

[...]estruturas organizacionais definidas por Decretos, **fundamentadas em parâmetros educacionais que venham a atender os desafios de uma oferta de ensino médio integrado à educação profissional**[...] (CEARÁ, 2008, grifo nosso).

Porém, curiosamente essa priorização do EMI no âmbito das EEEP, foi retirada do texto legal com a promulgação da Lei Estadual nº 15.181 de 28 de junho de 2012, que altera os Art.2º e Art.3º da Lei Estadual nº14.273/2008. O Art.2º da Lei em vigor passou a ter a seguinte redação:

As Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, terão corpo docente especializado e jornada de trabalho integral, sendo sua estrutura organizacional regulamentada através de Decreto que define a estrutura organizacional da Secretaria da Educação – SEDUC. (CEARÁ, 2012).

Fazendo a comparação entre a redação do Art. 2º da Lei Estadual que cria as EEEP em 2008 e a Lei em vigor, que modifica a redação desse parágrafo, é nítida a omissão em “atender os desafios de uma oferta de ensino médio integrado à educação profissional” (CEARÁ, 2008). O surpreendente é que essa mudança na orientação em expandir o Ensino Médio Integrado via EEEP, ocorre exatamente no ano em que pela primeira vez, desde a criação da rede de escolas profissionais, suas matrículas chegam à zona rural do estado.

Tabela 5. Matrículas no EMI por zona na Rede Estadual do estado do Ceará 2007-2013.

Ano Base	Instância Estadual	
	Urbana	Rural
2007	200	-
2008	6.410	-
2009	11.415	-
2010	17.606	-
2011	23.952	-
2012	29.803	82
2013	35.089	892

Fonte: Adaptada dos dados do Censo Escolar 2007 – 2013-INEP

Conforme mostram os números da Tabela 5, há um hiato estatístico nas matrículas no EMI oferecidas pelas escolas públicas estaduais desde a criação das EEEP até 2011 na zona rural do estado. Só a partir de 2012, é que se pontua um número residual de matrículas no EMI na zona rural (82) subindo para mais de 1.000% no ano seguinte. Ainda assim, comparado ao contingente de vagas do EMI oferecidas pela rede estadual na zona urbana, a população do campo era beneficiada com apenas 2,4% das matrículas em 2013. O que se pode inferir desses dados é que, mesmo com foco na interiorização da oferta de Educação Profissional, especificamente na forma Integrada, as políticas públicas de educação efetivadas no Ceará não causariam um impacto significativo na reversão do baixo número de anos escolares apresentados estatisticamente pela população do campo.

Segundo a projeção da SEDUC-CE²⁴, no ano seguinte à criação das EEEP, mais 9 (nove) cursos entraram em funcionamento (edificações, comércio, finanças, produção de moda, estética, massoterapia, meio ambiente, aquicultura e agroindústria) estendendo-se a mais 19 (dezenove) municípios, elevando o número de atendidos para 12.015 (doze mil e quinze) jovens. Em 2010 houve a implantação de mais 5 (cinco) cursos (administração, secretariado, contabilidade, hospitalidade e modelagem do vestuário) em mais 8 (oito) escolas de 3 (três) municípios, atingindo a margem de 19.335 (dezenove mil trezentos e trinta e cinco) alunos matriculados no Ensino Médio integrado a Educação Profissional em tempo integral.

O governo do Ceará objetiva atingir o número de 140 (cento e quarenta) escolas entregues e em funcionamento até o fim de 2014, chegando a atender

²⁴ Dados extraídos da página <www.seduc.ce.gov.br/index.php/comunicacao/6681-veja-mais-eeep>

cerca de 40.798 (quarenta mil setecentos e noventa e oito) matrículas em cursos técnicos integrados em tempo integral em todo o estado.

Quanto ao quadro de professores e a ampliação nos números de efetivos atuando na rede estadual cearense, trataremos de modo mais acurado nos tópicos seguintes, quando verticalizaremos na questão específica das condições de trabalho docente no âmbito da rede de escolas de educação profissional do Ceará. Todavia, o que nos resta aqui é apenas ratificar o que fora citado acima por Moura, Lima Filho e Silva (2012) que, até a presente data, não há uma ação consubstancial por parte dos governos estaduais de promover concursos públicos para ampliar o número de profissionais efetivos para atuarem especificamente nas redes de Educação Profissional ensejadas pelo Brasil Profissionalizado. O que se constata na verdade, é uma avalanche de contratações temporárias, sobretudo, para os profissionais que iram ministrar aulas nas disciplinas técnicas.

3.2 A TESE E AS EEEP: INOVAÇÃO NA GESTÃO E NAS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOCENTE

Nesse contexto, fortemente influenciado pelo neoliberalismo, a resolução para se sanar o problema da crise fiscal que o Estado brasileiro estava mergulhado no momento, especialistas não apontavam outra solução senão promover uma reforma fiscal e administrativa no aparelho estatal. Como mote ideológico para se justificar a reforma do estado, difundiu-se a suposta “ineficiência dos órgãos públicos” que não possuem uma gestão que pudesse corresponder às demandas sociais do atual contexto socioeconômico.

Essa reforma do Estado reverbera em todos os serviços que o poder público oferecia como direitos historicamente conquistados dos cidadãos brasileiros, tais como segurança, saúde e educação. Quanto à educação, especificamente, a lógica assumida pelas reformas estruturais será fundamentada no discurso da técnica e na agilidade administrativa e tem a gestão como espinha dorsal desse movimento. Conceitos tais como produtividade, eficácia, excelência, eficiência, termos estrategicamente emprestados das teorias administrativas, se tornaram cada vez mais presente no jargão no âmbito da gestão escolar.

Na educação, especificamente na Administração Escolar, verifica-se a transposição de teorias e modelos de organização e administração

empresariais e burocráticos para a escola como uma atitude frequente. Em alguns momentos tais transferências tiveram por objetivos eliminar a luta política no interior das escolas, insistindo no caráter neutro da técnica e na necessária assepsia política da educação. (OLIVEIRA, 2006, p. 93).

Toda essa transposição de conceitos empresariais para a gestão pública fora justificada, nos parâmetros do raciocínio efficientista, como a única saída para a recuperação da legitimidade burocrática estatal. Para isso, urgia a necessidade de implementar uma administração pública gerencial, concebida como aquela que se inspira nos avanços realizados pela gestão empresarial.

É nessa atmosfera de messianismo da gestão nos padrões das empresas privadas, que se forja a forma gerencial escolar materializada em um manual operacional que hoje serve como diretriz político-pedagógica das EEEP no Ceará. Denominada de Tecnologia Empresarial Sócio Educacional (TESE), como o próprio nome já diz, foi desenvolvida com o intuito de implantar conceitos gerenciais tipo os das empresas privadas ao ambiente escolar. Baseada na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO) a proposta tem como lema: “Quem não planeja não executa; quem não mede não sabe de nada” (INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2008, p.4) e tendo como fundamento filosófico os quatro pilares da educação expostos no Relatório de Delors (1998) que são: aprender a ser; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a aprender.

Apesar de atualmente a TESE ser o marco regulador na dinâmica gerencial e pedagógica das EEEP no Ceará, ela não tem a rede cearense como experiência-piloto e sim as escolas estaduais de Pernambuco.

A experiência-piloto que deu origem ao Programa de Educação Integral de Pernambuco foi gestada nas dependências da atual Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano. No início dos anos 2000, essa instituição educacional de estimada importância histórica para o estado pernambucano encontrava-se com sua estrutura física bastante deteriorada e foi esse o cenário adequado para se engendrar a experiência pioneira da reforma que reverberaria sobre todo ensino médio da rede estadual (SILVA, 2013).

A TESE foi apresentada ao Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (PROCENTRO)²⁵, em agosto de 2004, hoje sob a denominação de Programa de Ensino Integral²⁶, como uma alternativa inovadora de gestão aos Centros de Educação Experimental que teriam sua expansão efetivada através do marco legal gerado pela Lei Estadual nº 12.965 de 26 de dezembro de 2005, criando 13 dos então Centros de Ensino Experimental (CEE), arvorando-se como um processo reativo à crise de qualidade da escola pública. A ideia de incorporar esse modelo de gestão aos CEE partiu do ex-presidente da Philips do Brasil, fundador e atual presidente do Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE), Marcos Magalhães, que também fora aluno do antigo ginásio pernambucano, palco inicial da experiência dos CEE.

Comovido pela situação precária que se encontrava sua antiga escola pública, Marcos Magalhães propôs ao Governo do Estado de Pernambuco uma parceria com o recém-criado ICE, entidade sem fins lucrativos de direito privado que trazia em seu arcabouço propositivo a implantação de um modelo de gestão empresarial no Ginásio Pernambucano. A empreitada para fins pragmáticos e na lógica efficientista deu certo e o modelo foi expandido rapidamente para outras escolas de Pernambuco, e atualmente, é tida como uma referência em administração escolar, sobretudo, em gestão de instituições de ensino que buscam articular a escola como o mundo do trabalho.

Foi através dessa experiência exitosa, iniciada no Ginásio Pernambucano e posteriormente reproduzida em diversas unidades educacionais estaduais, que a TESE tornou-se referência em gestão de qualidade e excelência para o ensino público. A partir de 2008, o Governo do Estado do Ceará implanta esse modelo de gestão nas EEEP, análogo ao que ocorreu aos CEE pernambucanos.

Agregando as recomendações expressas no relatório de Jacques Delors, a TESE se fundamenta nos denominados Quatro Pilares da Educação

²⁵ PROCENTRO foi criado pela Lei Estadual nº 12.588 de 21 de maio de 2004 e tinha a função estratégica de assessorar nas condições necessárias para a ampliação do número de escolas no modelo do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambuco.

²⁶ O Programa de Ensino Integrado foi criado pela Lei Complementar nº 124, de 10 de junho de 2008 na gestão do, então governador do estado de Pernambuco, Eduardo Campos.

Contemporânea (aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser).

Em seu próprio manual, a TESE se denomina “um instrumento versátil e eficaz” cujo objetivo consiste em “formar uma consciência empresarial humanística nos componentes da organização” e se define como:

[...] a arte de coordenar e integrar tecnologias específicas e educar pessoas por meio de procedimentos simples, que facilmente podem ser implantados na rotina escolar. (INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2008, p. 6).

Seus princípios fundamentais são construídos sobre o pressuposto de que a educação de qualidade deve ser o negócio da escola e é isso que precisa ocupar a mente de cada um dos integrantes dessa escola-empresa. O currículo orientado pelos princípios da TESE busca pelo Protagonismo Juvenil, formar um novo indivíduo capaz de exercer efetivamente sua cidadania através de vivência tanto na escola quanto na comunidade. Para isso, é preciso que a educação dos alunos suscite ocasiões que os leve a desenvolver capacidades de identificar situações cotidianas e, perante as mesmas, posicionar-se de modo autônomo. Além disso, faz-se necessário desenvolver também a capacidade de prever os resultados de suas ações e comportamentos. A Educação para Valores surge como suporte complementar para a construção desse novo cidadão que se pauta no aprimoramento do indivíduo como pessoa humana, concebendo-o como uma potencial fonte de iniciativas, predisposto à ação e comprometido com as suas responsabilidades.

Tida como “mais consciência do que um método de gestão” (INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2008, p.8) a TESE, vista de modo crítico, é um projeto escolar que possui fortes traços de um esforço pedagógico e ideológico que objetiva influenciar a subjetividade de todos os envolvidos no processo. É uma estratégia alinhada à ideologia capitalista que demanda um indivíduo com flexibilidade em suas atuações frente às situações de crise ou conflitos e que possua a habilidade de resolvê-las proativamente, com o fim de produzir um resultado que favoreça seu ambiente de trabalho e promova a cooperação de outros.

A TESE deposita confiança na resolução dessas crises ou conflitos à consciência na comunicação. Para isso, o gestor-empresário deve ter a comunicação como foco e para esse ter êxito é preciso considerar três

instrumentos de grande relevância: a Pedagogia da Presença, Educação pelo Trabalho e a Delegação Planejada.

A Pedagogia da Presença é materializada na arquitetura curricular das EEEP cearenses em sua proposta de educação escolar em tempo integral, visto que essa proposta pedagógica exige do gestor (denominado pela TESE de “empresário individual”) e demais agentes escolares, e isso inclui, principalmente, os docentes, uma participação efetiva, dedicando aos alunos tempo, presença, experiência e exemplo.

A Educação pelo Trabalho é encarada como uma dinâmica que possibilita a formação contínua dos integrantes da equipe em suas tecnologias específicas e potencializa a arte de compartilhar o conhecimento. É no âmbito dessa dinâmica educativa-laboral que se gera respeito, confiança e se garante a parceria. O que se almeja conseguir com a educação pelo Trabalho é que o aluno (liderado) seja gradativamente preparado para assumir missões pontuais, até atingir um patamar de aptidão capaz de assumir tarefas mais complexas. Como, dentro dos parâmetros da TESE, qualquer tarefa ou missão precisa ser discutida e entendida de modo a gerar comprometimento e confiança, se enseja outro instrumento nesse construto pedagógico: a Delegação Planejada.

Na Delegação Planejada, o gestor-empresário, precisa perceber o grau de maturidade, e, conforme sua avaliação, conceder maior ou menor autonomia ao aluno-liderado. Essa postura por parte do gestor é denominada pela TESE de delimitação de autonomia. Assim, a Delegação Planejada exige do gestor uma elevada capacidade de autoconhecimento e o conhecimento do outro. É a partir disso que nasce a confiança, a confiança em si mesmo e no liderado.

Com base no que sustenta a TESE, pode-se ver uma expressa adesão das propostas educativas alinhadas às tendências educacionais, fundamentadas em um ideário neoliberal de sociedade que busca forjar uma cidadania galgada em princípios individualistas e meritocráticos, apesar do discurso de coletividade orgânica, e, que naturaliza a desigualdade e a competição obscurecendo os conflitos de classes, massificando ideologias que contribuem para a perda da noção de pertencimento à classe trabalhadora.

Na proposta pedagógica trazida pela TESE há uma intenção de formar um contingente de trabalhadores coletivos, flexíveis às demandas de mercado,

adaptável ao capitalismo global e passível de subsunção formal e real de seu trabalho aos interesses dos donos do capital. É preciso salientar que o trabalho coletivo é a determinação necessária para a subsunção real ao capital, sendo esse o trabalho produtivo por excelência (MARX, 2004). Assim, o apelo ao coletivo orgânico é ideológico, pois se restringe apenas ao contexto de produção, visto que o capital necessita dessa coletividade laboral para subsumir o trabalho a seus interesses em se autovalorizar.

O aspecto gerencialista da concepção de gestão, que a TESE traz é explicitado quando o Ciclo PDCA (*Plan* - planejar, *Do* - executar, *Check* – verificar/avaliar, *Act* - agir), é tomado como o método administrativo que visa controlar e conseguir resultados “eficazes e confiáveis” na atividade de uma organização (INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2008, p.11).

Entendemos como concepção gerencialista aquela que pressupõe a revalorização dos gestores públicos pela incorporação de teorias e práticas administrativas oriundas do setor privado de forte visão empresarial. Tal modelo de gestão está em conformidade com os princípios da nova gestão pública que objetiva implementar melhorias do desempenho governamental, tendo como consequência a reconstrução do Estado em novas bases (CABRAL NETO , CASTRO, 2011)

Tal tendência a adaptar métodos gerenciais de perspectiva empresarial, passou a ser o princípio da denominada nova gestão pública, no contexto da reforma de segunda geração do Estado brasileiro, a partir da década de 1990. O Ciclo PDCA é apenas uma das inúmeras opções de gestão empresarial a compor o *menu* de métodos que tinha a eficiência e eficácia dos resultados como meta administrativa, surgindo como alternativa inovadora para a revalorização da gestão pública.

As propostas da nova gestão pública são amplas e variadas, bem como a sua utilização. Nela, se pode encontrar desde instrumentos ou tecnologias que, por sua própria natureza, têm um êxito bastante circunstancial e mudam com extraordinária rapidez, como propostas da melhor maneira de tratar as relações entre as organizações públicas e os cidadãos para a provisão de serviços. (CABRAL NETO; CASTRO, 2011, p. 749).

Esse interesse em trazer maior eficiência ao setor público é impulsionado pela lógica sistêmica do capital de maior racionalização dos processos, visando

obter mais produtividade técnica. O capital urge racionalizar o processo produtivo para que o trabalho venha a ser subsumido a seus interesses, surgiu disso, a necessidade denominada por Marx de “a vigilância e a disciplina do capitalista” (MARX, 2004, p. 51). Essa vigilância e disciplina dar-se por meio dos gestores do capital que, segundo Antunes:

[...] são parte constitutiva (objetiva e subjetivamente) das classes proprietárias, e exercem um papel central no controle, no mando, na hierarquia e na gestão do processo de valorização e reprodução do capital. (ANTUNES, 2005, p. 52).

É através dos gestores do capital, legítimos representantes dos donos dos meios de produção, que o ciclo reprodutivo de controle (disciplina) e vigilância capitalista se efetiva com o fim de submeter o trabalhador e seu trabalho à lógica do capitalismo estendendo essa submissão às dimensões objetivas e subjetivas do seu ser.

Segundo as orientações da TESE, o gestor, também denominado pelo próprio Manual Operacional de “empresário individual”, “líder”, é a figura central do sistema e tem o papel de formar novos líderes, devendo ser referência para os liderados em sua postura e atitudes.

Portanto, o objetivo do gestor (empresário individual) e da equipe (empresário coletivo) é agregar valor às duas fontes de vida, ou seja, **riquezas morais e riquezas materiais**, garantindo a satisfação da comunidade e do investidor social (poder público e iniciativa privada). (INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2008, p. 9, grifo do autor).

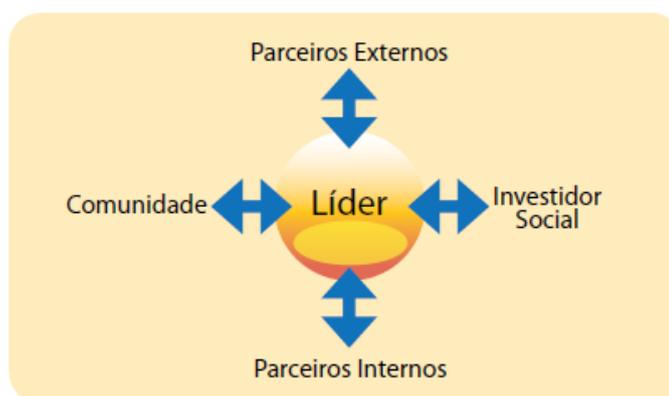
Podemos inferir por essa citação retirada do Manual Operacional que a atuação exitosa de um gestor segundo os moldes da TESE depende de sua postura, que deve ser galgada em princípios empresariais. Notemos que, há toda uma terminologia empresarial aplicada linearmente ao contexto escolar a ponto de traçar paralelos explícitos entre o gestor e o empresário individual, enquanto sua equipe é concebida como o “empresário coletivo”. Seu negócio deve ser a educação escolar de qualidade e seus resultados serão mensurados pelo nível de satisfação da comunidade na qual a unidade escolar esteja inserida, pelo desempenho dos educandos (liderados), educadores e demais gestores (empresários coletivos). O gestor precisa encucar a seus liderados a ideia de que todos estão a serviço da comunidade e dos investidores sociais, devendo se sentirem realizados pelo que estão executando e pelos resultados que obtêm.

Por causa da importância que a figura do gestor possui no âmbito da gerência escolar proposta pela TESE é que, em 2009, desenvolveu-se a Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação (TEAR). A TEAR, também fundamentada na TEO e nas aprendizagens fundamentais trazidas pelo Relatório Jacques Delors, tem sido utilizada atualmente como orientação teórico-metodológica nas capacitações de gestores das EEEP do Ceará.

Conforme consta na TEAR, é fundamental que o gestor-empresário estabeleça uma relação de confiança com sua equipe (empresário coletivo) através de uma efetiva dinâmica comunicativa com os investidores sociais a fim de viabilizar seu “negócio”. Para isso, é preciso que o gestor procure descentralizar as decisões e suas potenciais consequências. Para que várias pessoas assumam suas responsabilidades como um todo orgânico, é necessário que a organização tenha objetivos claros para todos os seus componentes. Não pode faltar nessa engrenagem gerencial um contínuo processo de interação caracterizado por relações de caráter transparente e responsável.

Tendo a comunicação como foco central visto que sem ela não existe “negócio”, “parcerias” e “confiança”, o gestor deve recorrer ao que a TESE prescreve como Ciclo Virtuoso, representado pela Figura 6.

Figura 6. Ciclo Virtuoso



Fonte: INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (2008)

O Ciclo Virtuoso é formado, segundo a TESE, pelo eixo: comunidade-gestor-investidor social e sua dinâmica segue os seguintes passos:

- a) inicia-se a partir da comunidade (Cliente)

- b) líder e liderados, confiando mutuamente, estabelece, parceria – parceiros internos.
- c) líder (gestor) motiva o investidor social.
- d) investidor social aplica seu capital.
- e) líder e liderados transformam o investimento em serviços de qualidade.
- f) os resultados apresentados pela equipe deixam a comunidade satisfeita, que retribui com a parceria e a confiança – parceiros externos.
- g) o investidor, satisfeito com os resultados apresentados, reinveste. (INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2008, p. 9).

Os conceitos ditos como fundamentais na gestão proposta pelo TESE/TEAR são os da Descentralização e Delegação Planejada. A descentralização está assentada sobre pedras angulares formadas por Disciplina, Respeito e Confiança, sendo essas consideradas ingredientes fundamentais para a educação integral do profissional em formação. Já a Delegação Planejada é efetuada à medida que o gestor vai gradualmente atribuindo responsabilidades a seus liderados, assumindo missões pontuais até atingir um patamar de relativa autonomia na execução de tarefas mais complexas. Esse processo se dá por meio da *Educação pelo Trabalho*, conceito cunhado e exposto por Norberto Odebrecht em seus livros intitulados: *O Essencial em Ponto de Referência* (2011); *Sobreviver; Crescer e Perpetuar* (1983) e *Educação Pelo Trabalho* (1991). Todos publicados por uma editora pertencente ao Grupo Fundação Odebrecht.

Porém, para que o Ciclo Virtuoso se efetive com êxito é preciso estar regido pelo ciclo PDCA, já citado acima. Esse método de gestão busca controlar e potencializar uma organização em conseguir resultados eficazes e confiáveis e para isso é preciso seguir quatro etapas: Planejar, Executar, Verificar/avaliar e agir. O gestor, uma vez tendo introjetado esses conceitos, estará sempre agindo de forma controlada e planejada, sabendo reagir continuamente frente aos desafios do capital na atualidade. O gestor, nos moldes gerenciais da TESE/TEAR, deve ser um indivíduo comprometido em formar líderes dispostos a empresariar suas competências e habilidades, adaptáveis às demandas e exigências do capital global (SILVA, 2013).

3.3 UMA NOVA DOCÊNCIA PARA UMA NOVA ESCOLA

As orientações que a TESE/TEAR formulam, como se pode deduzir, não influenciam na mudança de *habitus* apenas por parte dos alunos ou gestores, mas afeta também as condições de trabalho docente no interior das EEEP. A promessa de “uma escola para juventude brasileira” ostentada pela TESE traz em seu bojo o moldar de uma nova docência também. Análoga à proposta pedagógica que intenciona formar indivíduos flexíveis às exigências do capital, os docentes, formadores de opiniões, deverão ter os princípios da TESE, que, segundo ela mesma, “é mais consciência do que um método de gestão”. (Op.cit. p. 8).

Com base nas orientações de gestão da TESE, o que podemos observar, quanto ao trabalho docente nas EEEP, é uma maior cobrança de resultados quantificáveis. É possível estabelecermos uma direta relação com as recomendações expressas no Relatório Jacques Delors.

A inspeção deve não só controlar o desempenho dos professores, mas também manter com eles um diálogo sobre a evolução dos saberes, sobre os métodos e sobre as fontes de informação. Convém refletir quanto aos meios de identificar e de recompensar os bons professores. (DELORS, 1998, p. 153).

Assim, o controle sobre a “produção” do professor encontra paralelos usados no contexto fabril de produção, não dispensando também a figura de um inspetor de qualidade. Tal orientação busca subsumir o trabalho docente o máximo possível ao controle do capital e de seus representantes locais.

A dinâmica da gestão empresarial ensejada pela TESE é a de uma constante avaliação de resultados que são proporcionais ao denominado Ciclo de vida da organização, que mais uma vez transposta da TEO, consiste em: sobrevivência, crescimento e sustentabilidade. Cada um desses níveis dá suporte ao seguinte:

Nela a projeção dos resultados esperados e respectivos indicadores geram relatórios claros e objetivos, permitindo o acompanhamento por todos os parceiros internos e externos e, por conseguinte, a retroalimentação das informações necessárias para os ajustes e redirecionamentos no projeto escolar. (INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2008, p.6).

No contexto das EEEP cearenses, a materialização do controle de qualidade da educação por parte do docente se concretiza através do

Programa Professor Diretor de Turma. Esse Programa chegou à Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC-CE) através do XVIII Encontro da ANPAE²⁷, seção do Ceará, em 2007. A proposta do Programa se baseia em experiências desenvolvidas nas escolas públicas de Portugal e fora trazida ao Brasil sendo integrada ao Projeto de Escolas Profissionais do Ceará, que, desde 2010, disseminaram-se às demais escolas regulares da rede estadual.

O Professor Diretor de Turma é escolhido dentro da escola, tendo com parâmetro avaliativo qualidades tais como: bom líder, incentivador, ativo, responsável, sensível, prudente e apaixonado pela educação. Após a escolha, o Professor-Diretor de Turma fica responsável por uma turma e tem como suas atribuições a elaboração de um dossiê com várias informações da turma a qual dirige prescritas por um instrumental contendo os seguintes itens:

- a) relação de alunos e registro fotográfico da turma;
- b) ficha biográfica;
- c) caracterização da turma;
- d) informação para acompanhamento da turma;
- e) ata da eleição de líder e vice-líder da turma;
- f) ata da eleição de representantes dos pais ou responsáveis;
- g) atas das reuniões de Conselho de turma;
- h) coleta de dados dos professores de cada disciplina;
- i) frequência escolar;
- j) calendário escolar ;
- k) legislação vigente.

Cada Professor-Diretor de Turma deve dedicar quatro horas de sua carga horária semanal para exercer as funções peculiares ao cargo. Tudo isso fundamentado em uma dinâmica social que intenta introjetar uma cultura meritocrática e competitiva entre os profissionais da educação. O Professor-Diretor é uma espécie de microempresário que deve desenvolver aptidões estratégicas para que a turma, da qual é gestor, obtenha resultados satisfatórios nos índices de produtividade. Assim como a TESE, o Projeto

²⁷ Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

Professor Diretor de Turma de Turma se fundamenta nos quatro pilares da educação contemporânea prescritos no Relatório de Delors. Salientamos que as atribuições do Professor-Diretor de Turma não são estendidas a todo corpo docente, contudo, fica patente a intensificação do trabalho daqueles que assumem tal função sem nenhuma gratificação a mais em seus ordenados.

Assumimos que o trabalho docente é uma atividade que é parte integrante da totalidade de relações e que, mesmo que não se apresente como protagonista na investigação acerca do processo de acumulação do capital, constitui-se elemento relevante para pensar nas potencialidades e limites que a educação apresenta no contexto da atual reestruturação produtiva.

A burguesia tem usado, ao longo da história, o conhecimento como estratégia de manutenção de sua hegemonia. E a transmissão e produção de conhecimento é uma atividade peculiar ao exercício do trabalho dos docentes que, cientes ou não disso, exercem o papel de intelectuais orgânicos aos interesses do capital ou aos interesses do trabalho e da classe trabalhadora, dependendo da forma como é desenvolvida.

O processo de reestruturação produtiva provocado pela atual crise estrutural do capital e que tem no neoliberalismo o modelo econômico e político propulsor, vem marcando profundamente toda a realidade social, incluindo, evidentemente a educação como temos evidenciado até então. O capital, por sua natureza totalizante, tem submetido todas as dimensões da vida social, política, econômica e cultural à sua lógica mercantilista, sob a égide do neoliberalismo, como forma de manutenção de seu poder hegemônico sobre a sociedade. Para isso, o Estado, compreendido como condensação de uma relação de forças (POLANTZAS, 2000), sofre forte influência da hegemonia do capital atual a seu favor. Dessa forma, tem promovido e incentivado uma gama de reformas, tanto nas bases materiais quanto políticas da sociedade que, conseqüentemente, tem forçado a uma reestruturação da educação, atingindo diretamente as condições de trabalho docente.

A “nova ordem” capitalista controverte o Estado e o coloca a serviço dos empreendedores capitalistas, que criam e mantêm as condições de submissão ao mercado. A subsunção do Estado às demandas feitas pela reestruturação

produtiva nos moldes neoliberais é reproduzida em todos os setores da sociedade e a educação é um dos principais alvos.

Portanto, assim como as outras formas de trabalho, a docente também sofre tentativas constantes de regulação do capital. Isso muito se deve à natureza estratégica que o trabalho docente possui no contexto atual da reestruturação produtiva, o qual exige um perfil mais educado do trabalhador.

No capitalismo, a força de trabalho passa a ser a única mercadoria que o trabalhador dispõe para vender a fim de conseguir o atendimento de suas necessidades. Ao capitalista, por sua vez, cabe adquiri-la e, junto com os meios de produção que este detém, torna-se também o legítimo proprietário da força humana do trabalhador. Ao se apropriar da força de trabalho, vendida pelo operário, o dono dos meios de produção (o capitalista) passa a ter direito também sobre todo o resultado do processo de trabalho, que no âmbito dessa dinâmica, torna-se processo de valorização do capital, e a força de trabalho, uma mercadoria especial cujo consumo é produtivo. (BOLAÑO, 2007).

Marx formula a subsunção formal do trabalho no capitalismo da seguinte forma:

O processo de trabalho converte-se no instrumento do processo de valorização, do processo da autovalorização do capital: a criação de mais-valia. O processo de trabalho subsume-se no capital (é o processo do *próprio* capital), e o capitalista entra nele como dirigente, guia; para este é ao mesmo tempo, de maneira direta, um processo de exploração do trabalho alheio. (MARX, 2004, p.87, grifo do autor).

O descrito e analisado pelo autor revela a condição do trabalho no contexto capitalista, porém é preciso salientar que esse tipo de subordinação do trabalho possui algumas categorias peculiares que o distingue da subsunção real. A primeira delas é que a *subsunção formal* do trabalho é ao mesmo tempo uma forma geral de qualquer processo de produção no sistema capitalista e simultaneamente, “uma forma particular em relação ao modo de produção especificamente desenvolvido.” (MARX, 2004, p.87). Em outras palavras, a subsunção formal do trabalho não efetiva uma modificação na forma essencial e maneira real do processo de trabalho, o que de fato ocorre é a apropriação do capital dos processos de trabalhos preexistentes e sua subordinação em prol da extração da mais-valia, da autovalorização do capital.

O capital subsume em si *determinado processo de trabalho existente*, como, por exemplo, o trabalho artesanal ou o tipo de agricultura que corresponde à pequena economia camponesa autônoma. As modificações que se operarem nestes *processos de trabalho* tradicionais que caíram na sua alçada só podem ser *conseqüências* paulatinas da prévia subsunção de determinados processos de trabalho tradicionais no capital. (MARX, 2004, p.89, grifo do autor).

O que ocorre na subsunção formal, no contexto em que Marx propôs sua análise, é que o processo de trabalho, considerando os aspectos tecnológicos, continua sendo efetuado da mesma maneira que antes de sua subordinação ao controle aos interesses do capital, o que de fato muda é a coação que se exerce sobre o trabalhador. O artesão, o agricultor, o sapateiro que outrora dominavam o processo de produção de suas obras, ao vender sua força de trabalho ao capitalista, a tornam um mero fator de autovalorização do capital. O artífice continua a executar a arte a qual ele é competente, porém subordinado ao capital, a gerência do processo de trabalho não mais lhe pertence, e assim, ao capitalista, que se apropria da força de trabalho que comprou para gerar mais-valia. A maneira pela qual o dono dos meios de produção efetua isso ocorre pela coação que visa à produção de sobretrabalho. Por essa razão, Marx postula que a *subsunção formal do trabalho* se funda na mais-valia absoluta, extraída através do processo de intensificação do trabalho. O escravo tornou-se operário assalariado, o senhor; patrão e o chicote, contrato.

A subsunção formal do trabalho, segundo proposto por Marx, é condição e premissa para outra forma de subordinação: a subsunção real. Esta, peculiar ao modo de produção capitalista, tem como mola propulsora a produção em grande escala. Fazia-se necessário o desenvolvimento de novos instrumentos de produção para atender a sede expansionista do capital em ampliar suas taxas de lucros e acumulação. Por essa razão, o capitalista (burguês) busca constantemente fomentar o desenvolvimento de novos conhecimentos científicos objetivando aplicá-los na sofisticação de novos instrumentos de produção.

A burguesia não pode existir sem revolucionar continuamente os instrumentos de produção e, por conseguinte, as relações de produção, portanto todo o conjunto das relações sociais. A conservação inalterada do antigo modo de produção era, ao contrário, a primeira condição de existência de todas as classes industriais anteriores. O contínuo revolucionamento da produção, o

abalo constante de todas as condições sociais, a incerteza e a agitação eternas distinguem a época burguesa de todas as precedentes. (MARX; ENGELS, 1998, p. 13-14).

É através da constante inovação nos instrumentos de produção que a classe burguesa tem assegurado sua hegemonia. Além disso, os avanços tecnológicos crescem na escala das produções de bens de consumo e assim, permite-se aumentar a produtividade do trabalho e como fruto disso, obter-se a mais-valia relativa.

Do mesmo modo que se pode considerar a produção da mais-valia como expressão material da subsunção formal do trabalho no capital, também a produção da mais-valia relativa se pode encarar como a da subsunção real do trabalho no capital [...] as duas formas da mais-valia, a absoluta e a relativa [...] correspondem a duas formas separadas da subsunção do trabalho no capital, ou duas formas separadas de produção capitalista, das quais a primeira precede sempre a segunda, embora a mais desenvolvida, a segunda, possa constituir por sua vez a base para a introdução da primeira em novos ramos da produção. (MARX, 2004, p. 93).

O próprio Marx adjetiva a subsunção real do trabalho no capital como de natureza “mais desenvolvida” que a configurada na subsunção formal. Isso se deve exatamente pelas condições objetivas requeridas na extração da mais-valia relativa, pois, enquanto a mais-valia absoluta se caracteriza pela intensificação do trabalho, a mais-valia relativa é extraída pela aplicação de tecnologias. É esse emprego da tecnologia, no caso específico, das máquinas no processo de produção, que provoca uma “total revolução” no próprio modo de produzir, no aumento da produtividade do trabalho e na relação entre patrão e empregado (MARX, 2004).

Com a aplicação da maquinaria no processo de trabalho, possibilitando assim a extração da mais-valia relativa, Bolaño explica que:

O processo de trabalho passa a ser estritamente coletivo, sob o domínio capitalista e com um objetivo comum, e o operário individual não é mais o agente real do processo, mas a capacidade de trabalho socialmente combinada, independente da atividade que exerça, desde que contribua para a valorização do capital. (BOLAÑO, 2007, p. 257).

Na produção mecanizada, o trabalhador perde quase que totalmente o controle do processo de trabalho, sendo obrigado a se adaptar ao processo de produção. O homem se submete à máquina, pois esta, agora, é a responsável pela qualidade do produto. O trabalhador também não mais determina a

quantidade de produção e o tempo de trabalho necessário à elaboração de um produto. Distinta da forma de produção anterior, a manufatura, na qual o ponto de partida era a força de trabalho, na maquinofatura, o trabalhador tornou-se um mero instrumento de trabalho dominado pela “máquina-ferramenta”.

Na manufatura, a organização do processo de trabalho é puramente subjetiva, uma combinação de trabalhadores parciais. No sistema de máquinas, tem a indústria moderna o organismo de produção inteiramente objetivo que o trabalhador encontra pronto e acabado como condição material da produção. Na cooperação simples e mesmo na cooperação fundada na divisão do trabalho, a supressão do trabalho individualizado pelo trabalho coletivizado parece ainda ser algo mais ou menos contingente. A maquinaria, com exceções a mencionar mais tarde, só funciona por meio de trabalho diretamente coletivizado ou comum. O caráter cooperativo do processo de trabalho torna-se uma necessidade imposta pela natureza do próprio instrumental de trabalho. (MARX, 2013, p. 442).

Assim, podemos dizer que a introdução da máquina-ferramenta no processo de produção foi a condição definitiva para que o capital subsumisse realmente o trabalho a seus interesses. Com a introdução das máquinas no processo de produção o capital subsumiu não apenas formalmente, mas efetivamente o trabalho aos seus ditames. Com isso, aumentou sua exploração com a extração da mais-valia relativa, por meio do aumento da produtividade. Estas, combinada com a forma precedente de subsunção baseada no sobretrabalho, encurtam a parte do dia que o operário trabalha para si, e amplia trabalho destinado à valorização do capital. Bolaño nos chama atenção de que “esse é o escopo da definição de trabalho produtivo em Marx, produtivo para o capital”. (BOLAÑO, 2007, p.257).

Porém, um problema surge: essas análises e proposições são desenvolvidas tendo como campo de estudos o capitalismo industrial e, portanto, o trabalho nesse contexto. Entretanto, nosso problema, no momento, situa-se em analisar a subsunção formal e real do trabalho no capitalismo atual, sob a égide da reestruturação produtiva, onde as condições de exploração do trabalho possuem características bem distintas daquelas efetuadas pelo capital industrial tradicional. Essa é uma questão extremamente relevante, inclusive porque nossa preocupação é estudar a subsunção do trabalho docente, o qual tem características peculiares, por seu caráter imaterial.

Logo, precisamos elucidar se a referida tendência de passagem da subsunção formal do trabalho à real, válida sem dúvida no contexto industrial analisado por Marx, efetua-se também no caso do trabalho docente no âmbito da atual reestruturação.

É preciso salientar que tanto a subsunção formal quanto a real do trabalho, formuladas por Marx, possuem algo em comum: a valorização do próprio capital. É a contribuição do trabalho para essa valorização do capital, efetivada pela extração da mais-valia, que o faz, na concepção marxista, trabalho produtivo. Marx declara sobre esse assunto o seguinte:

Todo o trabalhador produtivo é um assalariado, mas nem todo o assalariado é um trabalhador produtivo. Quando se compra o trabalho para o consumir como *valor de uso*, como *serviço*, não para colocar como fator vivo no lugar do valor do capital variável e o incorporar no processo capitalista de produção, o trabalho não é produtivo e o trabalhador assalariado não é trabalhador produtivo. (MARX, 2004, p.111, grifo do autor).

E Marx prosseguiu explicando:

Dessa maneira, os funcionários podem converter-se em assalariados do capital, mas não é por isso que se transformam em trabalhadores produtivos. [...] O produto específico do processo capitalista de produção, a mais-valia, apenas é gerado por intercâmbio com o *trabalho produtivo*. O que constitui o *valor de uso específico* do trabalhador produtivo para o capital não é o seu caráter útil determinado, nem tampouco as qualidades úteis particulares do produto em que se objetiva, mas o seu caráter de elemento criador de valor de troca (mais-valia). (MARX, 2004, p. 111, grifo do autor).

Estamos diante de mais um problema a ser resolvido: como o trabalho docente pode ser considerado produtivo e, conseqüentemente, subsumido pelo capital sendo esse de natureza imaterial? Marx parece começar a responder tal indagação quando escreve:

Um mestre-escola que ensina outra pessoa não é um trabalhador produtivo. Porém, um mestre-escola que é contratado com outros para valorizar, mediante o seu trabalho, o dinheiro do empresário da instrução que trafica com o conhecimento [*knowledge mongering instrution*. Ing] é um trabalhador produtivo. (MARX, 2004, p. 115).

A princípio, a mensagem é muito clara, porém se torna nebulosa na seqüência quando Marx afirma que “mesmo assim, a maior parte desses trabalhadores, do ponto de vista da forma, apenas se submete formalmente ao capital: pertencem às formas de transição” (Ibidem). Podemos deduzir, com base nessa última frase que, potencialmente, há uma tendência a que o “mestre-escola” (professor) se torne não apenas trabalhador produtivo, mas

realmente subsumido no capital, porém, o que persiste como incógnita é se a referida tendência de passagem da subsunção formal à real é de fato possível no caso do trabalho docente.

Admitindo as mudanças concretas ocorridas no mundo do trabalho na esteira da recente reestruturação produtiva, alguns autores vinculados à matizes marxistas de pensamento consideram que o desenvolvimento técnico teria engendrado transformações nas próprias relações de produção, redefinindo ou questionando a categoria de valor, e portanto também a definição do trabalho produtivo como aquele que cria a mais-valia. Esses autores desenvolveram teorias a respeito do que denominam *trabalho imaterial*, tendo como principais expoentes, nomes como André Gorz, Antonio Negri, Maurizio Lazzarato e Michael Hardt, dentre outros (COTRIM, 2012).

Segundo esses autores, a partir da expansão do trabalho imaterial, se engendrou um novo modo de produção, que se define pela especificidade de sua força produtiva central – o trabalho científico. Esse novo modo de produção estaria sendo constituído com base em uma forma nova do trabalho social, caracterizada por ser imaterial, intelectual e qualitativamente superior. É preciso salientar que, tais teorias do trabalho imaterial não se tratam de uma refutação do pensamento de Marx, antes, é assumida como uma superação histórica da configuração social que permitiu ao autor de *O Capital* desenvolver suas categorias econômicas centrais. É também fato que o debate acerca da obra e das posições de Marx sobre o tema do trabalho imaterial é objeto de polêmica até mesmo entre os marxistas.

Para se entender melhor esse debate, faz-se necessário entendermos o conceito de trabalho material e imaterial no contexto do pensamento marxista. Segundo descreve Cotrim:

Trabalho material e imaterial são, em Marx, categorias que se referem ao produto do trabalho; assim, trabalho material é aquele que se objetiva em produtos materiais, e trabalho imaterial é aquele que se objetiva em produto não-material, como os trabalhos puramente intelectuais, sejam artísticos, científicos, filosóficos, ou ainda, como a educação, a comunicação, a propaganda e diversas espécies de serviços que não ocorrem sobre objeto material. (COTRIM, 2012, p. 189).

Conforme exposto na citação acima, todos os produtos não-materiais, advindos do trabalho imaterial, são indubitavelmente objetivos, e sua exteriorização se dá por meio da linguagem em suas diversas formas, podendo

também ser cristalizado na matéria em forma de discos, livros, *softwares*, filmes e outras mídias.

Salienta-se também que, quanto ao produto imaterial, Marx faz distinção entre dois tipos segundo sua determinação concreta, isto é, conforme a peculiaridade do valor de uso. Devido a objetividade desse texto, vamos nos deter de modo mais profundo no segundo tipo, pois é nesse que o trabalho docente se categoriza.

O primeiro tipo resulta em mercadorias, valores de uso, que possuem uma forma autônoma, distintas dos produtores e consumidores. Já o segundo tipo, se distingue do primeiro porque o produto é inseparável do ato de produção, configurando-se em um serviço.

Cotrim (2012), comentando sobre uma passagem escrita por Marx, no primeiro volume do livro: *Teoria da mais-valia*, afirma que devido à natureza da atividade imaterial, é somente possível ao modo de produção capitalista de produção estabelecer de modo limitado, isto é, só subsumir formalmente as atividades cujos produtos são serviços imateriais. E a autora prossegue:

Marx afirma também, entretanto, que o produto imaterial do trabalho, configurado em mercadoria ou serviço, permaneceria majoritariamente, “por sua própria natureza”, sob as relações sociais de produção próprias à subsunção formal, ou ainda, à forma e transição. (COTRIM, 2012, p.196 -197, grifo do autor).

É preciso destacar que a natureza desse produto imaterial reside na determinação intelectual da atividade, que faz com que o produto, também imaterial, que dele resulta seja produzido primordialmente pelo trabalho individual, pelos menos no contexto de análise e escrita de Marx. É justamente essa característica individual do trabalho imaterial/intelectual que se constitui o obstáculo de contenção do capital em subsumir essa atividade de modo real, pois, segundo proposto pelo próprio Marx, o trabalho coletivo é a determinação necessária para a subsunção real ao capital, sendo esse o trabalho produtivo por excelência. O que podemos inferir é que, as produções imateriais dos trabalhadores individuais, e incluímos os docentes nessa categorização, não são passíveis de subsunção real ao capital.

Conforme Cotrim:

Estas atividades, de fato, não têm o mesmo caráter produtivo do processo de trabalho coletivo cuja organização e meios materiais assumem a forma da produção especificamente capitalista e cuja transformações técnicas são empreendimentos do capital. Por essa

razão permanecem, como Marx observou, no limite da subsunção formal ao capital, (COTRIM, 2012, p. 197).

Contudo, é preciso salientar que o capital, ao longo de sua trajetória histórica de desenvolvimento de seu modo de produção, deu conta de subsumir realmente uma parte significativa da produção imaterial. Como exemplo de produções imateriais subsumidas realmente ao capital, podemos destacar: as indústrias de produção de *softwares*, do cinema e as de diagnósticos médicos, em que seus meios técnicos são constantemente reestruturados lançando mão das forças produtivas sociais, tornando a organização do trabalho cada vez mais coletiva e continuamente aprimorada. No entanto há uma parcela de processos produtivos de valores de uso imateriais que, devido a suas características concretas, o faz pouco suscetível à subsunção real ao capital, mesmo no contexto da atual reestruturação produtiva, em especial aqueles levados a cabo pelo trabalhador individual (COTRIM, 2012), caso em que o trabalho docente se enquadra.

Não podemos ignorar que o trabalho docente, assim como os demais existentes no contexto capitalista, produz valor de uso e valor de troca e por isso, encontra-se potencialmente subsumido ao capital. Pois, o docente vende sua força de trabalho, seja para um empresário da educação ou para o Estado, e o trabalho decorrente desse contrato contribui para formar sujeitos que vão alimentar a engrenagem do sistema do capital por meio do trabalho, mesmo que imaterial, que produz valor de troca e mercadoria (MOURA, 2013).

A nova escola, que a TESE apregoa, embutiu em suas práticas pedagógicas os interesses dos donos dos meios de produção que, no afã de impor sua necessária disciplina e vigilância, oferecem aos trabalhadores uma educação que massifica valores e condutas que buscam submetê-los aos mandos do capital. A nova docência para uma nova escola concebida pela TESE é aquela que, além de suas atribuições em socializar os conhecimentos historicamente acumulados e construídos pela humanidade, deve naturalizar a intensificação de seu labor para além da unidade escolar como prova de seu compromisso e “amor à educação”. A nova docência, segundo os padrões de qualidade da TESE, deve se projetar na figura de um empresário-individual, portadora de um espírito empreendedor e de liderança, sendo protagonista de seu próprio aperfeiçoamento pessoal e tecnológico.

Contudo a natureza imaterial do trabalho docente se constitui um elemento limitador do capital em subsumir essa atividade de forma real, porém não se encontra isenta de sucessivas tentativas de amoldá-la ao *modus operandi* mercadológico como o materializado na concepção de gestão trazida pela TESE/TEAR. Esta propriedade imaterial faz do trabalho docente um importante espaço para avançar em uma racionalidade contra-hegemônica de formação humana - omnilateral, rompendo assim, com a lógica de educação que interessa ao capital.

4 O TRABALHO DOCENTE NAS EEEP: DA TESE À REALIDADE

Esta seção objetiva analisar a compreensão dos professores e gestores quanto às condições do trabalho docente no contexto das Escolas Estaduais de Educação Profissional, tendo por contexto imediato, 04 (quatro) unidades escolares da então Região Metropolitana do Cariri Cearense.

Salientamos que, o que estamos denominando de condições de trabalho docente implica em variáveis que permitem caracterizar dimensões de natureza tanto qualitativa quanto quantitativa no ensino, por exemplo, o tempo de trabalho diário, semanal, número de alunos por turma, salário e tipo de vínculo empregatício, lançou-se mão de editais de concurso público para o preenchimento das vagas de docentes para atuarem nas escolas de Educação Profissional da rede estadual de educação do Ceará.

Também, é preciso salientar que a análise das condições de trabalho docente não se limita apenas à descrição das condições oficiais:

[...] deve também empenhar-se em demonstrar como os professores lidam com elas, se as assumem e as transformam em recursos em função de suas necessidades profissionais e de seus contextos cotidianos de trabalho com os alunos. (TARDIF , LESSARD, 2011, p. 112).

Assim, a análise das condições de trabalho docente ora proposta nesta dissertação não seria completa se negligenciada a compreensão daqueles que compõem o núcleo gestor da escola e seus professores. Aqui, buscamos investigar como os gestores e docentes compreendem seu próprio trabalho, como avaliam suas atuações e funções deliberadas pelo sistema e como lidam com os desafios demandados pelo cotidiano escolar em uma instituição de Educação Profissional.

Portanto, esta seção está dividida em duas partes. Na primeira, se propôs uma breve caracterização socioeconômica da Região Metropolitana do Cariri Cearense, através de documentos estatísticos elaborados pelo Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE), tanto em formato

eletrônico quanto por meio de edições do “Ceará em Números”²⁸. O anuário “Ceará em Números” tem como fontes de dados a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), bem como informações fornecidas pela SEDUC-CE. Tais informações nos propiciaram dados relevantes sobre o estado do Ceará, o local da RMC no conjunto de aspectos que compõem o mosaico socioeconômico do estado, assim como a condição da oferta de Ensino Médio materializada nas EEEP do Cariri cearense.

Na segunda seção dedicamos à exposição e análise das condições de trabalho docente no âmbito das EEEP na visão dos gestores e professores. Em ambas as seções analisaremos as condições do trabalho docentes, pois consideramos que as percepções da história e das circunstâncias imediatas contemplam apenas a dimensão aparente da realidade, por isso relacionamos tal dimensão à totalidade, aqui concebida como “um todo estruturado que se desenvolve e se cria” (KOSIK, 2011).

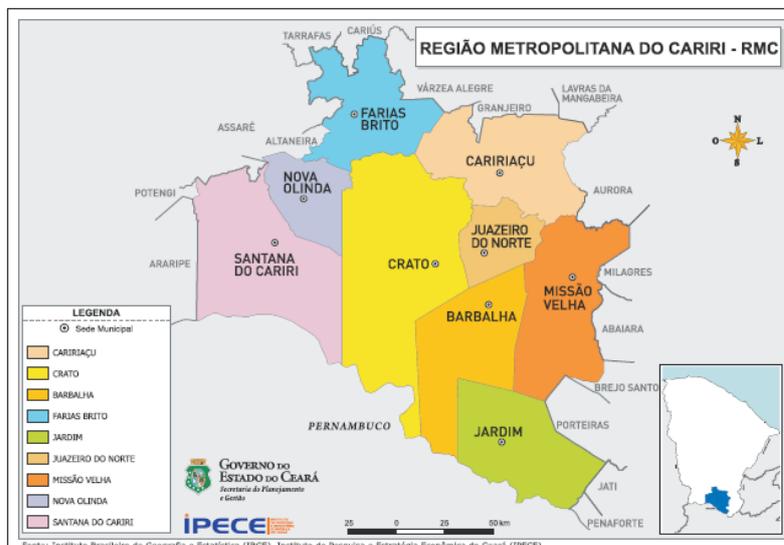
Esclarecemos que o subitem seguinte tratará do ensino médio na RMC, e não propriamente da Educação Profissional, visto que as EEEP, *locus* de nossa pesquisa, em seu nascedouro, assume o compromisso em “atender os desafios de uma oferta de ensino médio integrado à educação profissional”, conforme assinalado na Lei Estadual de criação desta rede de escolas, Nº 14. 273/2008, em seu Art. 2º. É também preciso salientar que, conforme a metodologia adotada pelo INEP e IPECE, as estatísticas relativas ao Ensino Médio incluem as ofertas de EMI e propedêutico.

4.1 O ENSINO MÉDIO NAS EEEP NA REGIÃO METROPOLITANA DO CARIRI

Para efeito de objetividade, propusemos um recorte local na pesquisa que ora se apresenta executando-a na Região Metropolitana do Cariri (RMC). Localizada no Sul do Ceará, a Região Metropolitana do Cariri (RMC), é composta por 9 (nove) municípios, conforme mostra a Figura 7.

²⁸ Anuário publicado pelo IPECE que traz uma síntese de indicadores sociais, econômicos e geográficos do Estado do Ceará.

Figura 7. Mapa da Região Metropolitana do Cariri Cearense



Fonte: Instituto de Pesquisa e Estatística Econômica do Ceará (2010)

Devido a grande distância geográfica entre o local da pesquisa e atual residência do pesquisador, aproximadamente 680km, lançou-se mão da tecnologia da comunicação e informação como ferramenta de pesquisa. Assim, após entrarmos em contato com os gestores de cada escola em foco, por telefone, apresentando nossas intenções de pesquisa e, perante o consentimento dos mesmos, foi enviado aos seus respectivos e-mails institucionais um formulário de adesão a pesquisa, que deveria ser preenchido seguindo os critérios acima citados.

Após essa etapa de “adesão à pesquisa”, catalogamos os nomes, telefones e e-mails dos docentes voluntários e enviamos aos e-mails de cada um deles, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE D) e o questionário da pesquisa, que gravitavam nas temáticas relativas a vínculo contratual de cada pesquisado, sua percepção da proposta pedagógica das EEEP e sugestões de otimização do trabalho no contexto da escola em que cada um atua como docente.

Salientamos que nossa concepção de condição de trabalho docente leva em consideração a totalidade do conjunto das relações sociais que a compõem, assim:

O conceito de condição de trabalho está intimamente vinculado às condições de vida dos trabalhadores. Para Marx, a melhoria nas condições de trabalho (delimitação de jornada e aumento salarial)

está relacionada à melhoria de vida dos operários. É por isso que, para o grande pensador, assegurar melhores condições de trabalho é uma luta contínua para a qual os trabalhadores não poderão ceder ao movimento de acumulação do capitalismo sem resistir continuamente. (OLIVEIRA; VIEIRA, 2012, p. 156).

Logo, as condições do trabalho docente ora analisadas neste trabalho não são dadas *a priori*, antes, estão sujeitas a novos critérios impostos pela realidade concreta e histórica. Assim, propomos, antes de buscarmos entender as vozes dos protagonistas dessa história, caracterizarmos seu contexto sociocultural.

Segundo dados do IPECE (CEARÁ, 2014), os dois principais municípios da RMC, (Crato e Juazeiro do Norte) têm demonstrado uma grande densidade de matrículas iniciais no Ensino Médio, última etapa da Educação Básica. O que podemos observar, segundo estes dados é que, apesar do esforço empreendido pelo estado do Ceará nesses últimos 08 (oito) anos, em prol da democratização do acesso ao Ensino Médio, a taxa de matrículas iniciais entre o ano anterior ao início de nosso recorte temporal, 2007 e 2014, vem seguindo a tendência nacional descendente.

Tabela 6 – Matrícula Inicial do Ensino Médio no Brasil, Nordeste e Ceará por Dependência administrativa – 2007/2014.

Dependência administrativa	BRASIL		NORDESTE		CEARÁ	
	2007	2014	2007	2014	2007	2014
Total	8.369.369	8.300.189	2.526.311	2.267.202	404.240	388.329
Federal	68.999	146.613	21.311	52.201	2.489	3.534
Estadual	7.239.523	7.026.734	2.186.912	1.948.231	358.557	340.766
Municipal	163.779	56.484	95.909	12.621	1.274	-
Particular	897.068	1.070.358	222.179	254.149	41.920	44.029

Fonte: Adaptada dos dados do INEP (2008, 2015)

Podemos constatar que, segundo os dados acima registrados, no cômputo geral, o estado do Ceará, entre 2007 e 2014, apresentou uma queda no número de matrículas iniciais do EM. Somente as instituições da administração federal, tanto a nível Nacional, quanto regional e no Ceará, apresentaram um crescimento no número de matrículas no EM. Quanto à rede estadual cearense, mesmo com a expansão das EEEP, observamos um declínio quantitativo nas matrículas iniciais entre 2007 e 2014, sendo de 358.557 e 340.766, respectivamente. Ainda assim, é a rede estadual de ensino que agrega o maior número de matrículas iniciais registradas para o EM.

Conforme dados do IPECE – 2014, em 2012, o município com maior taxa de escolaridade no EM do Cariri cearense era o Crato, ficando entre 60,01% a 75% da população com idade considerada adequada a cursar essa etapa de ensino.

Outro dado bastante significativo para nossa pesquisa é quanto ao número de funções docentes concentradas nessa última etapa da educação Básica registradas nessas estatísticas, conforme a Tabela 7 demonstra:

Tabela 7 – Funções docentes no Ensino Médio, segundo a dependência administrativa – Brasil, Nordeste, Ceará - 2007/2014

Dependência administrativa	BRASIL		NORDESTE		CEARÁ	
	2007	2014	2007	2014	2007	2014
Total	414.555	545.844	99.868	133.405	13.422	20.812
Federal	5.853	18.848	1.768	6.348	195	464
Estadual	317.286	418.807	75.475	103.129	10.377	16.984
Municipal	8.243	4.837	4.885	1.391	68	-
Particular	67.405	103.352	13.872	22.537	2.271	3.364

Fonte: Adaptada dos dados do INEP (2008,2015)

Podemos constatar, conforme demonstrado na Tabela acima, que a única rede a apresentar uma expressiva queda no número de docentes no EM foi a municipal, tanto a nível nacional quanto regional e estadual, isso, devido à política de gradual extinção dessa etapa de ensino básico nas instituições escolares desta instância administrativa, extinguindo-se gradativamente as classes de EM e repassando essa responsabilidade às escolas estaduais.

Ainda segundo os dados acima, na rede estadual ocorreu um expressivo número de contratações de docentes entre 2007 e 2014, porém mesmo com a queda do número de matrículas registradas no último ano da estatística e o aumento de docentes nas salas de EM na rede estadual do Ceará, a média de alunos por docentes chegou a pouco mais de 23 (vinte e três) (INEP, 2015).

Conforme a publicação sobre o perfil dos municípios feito pelo IPECE, o número de alunos por sala de aula no Ensino Médio em 2013, em Juazeiro do Norte e Crato, era de respectivamente 27,51 e 21,38, abaixo da média estadual que foi de 30,92 no ano base da pesquisa (CEARÁ, 2014). Já em 2007, o número de alunos por sala de aula na última etapa da Educação Básica nesses

dois municípios era de 39,1 em Juazeiro do Norte e 25,00 em Crato, sendo a média do Estado de 33,8 (CEARÁ, 2009). O que se constatou, segundo essas estatísticas, foi que o número de alunos por sala de aula no Ensino Médio de ambos os municípios supracitados caiu entre 2007 e 2013, assim como a média estadual.

Entre os dois municípios pesquisados, Juazeiro do Norte foi o que apresentou a maior queda no número de alunos por sala no EM entre 2007 e 2013. Enquanto Crato perdeu 2,62 alunos e o estado 2,88 entre 2007 a 2013, Juazeiro do Norte chegou a registrar, no último ano da pesquisa, 27,51 discentes por sala de aula no Ensino Médio, significando uma queda de 11,59 pontos em 07 (sete) anos (CEARÁ, 2009, 2014).

Contudo, apesar da queda nas matrículas no EM, a expansão da rede de EEEP do Ceará pretendia atingir, até o fim de 2015, a marca de 140 unidades escolares, segundo estimativa do próprio governo estadual. Como exemplo da busca por essa meta, no ano limite ao recorte temporário dessa presente pesquisa (2014), o município do Crato recebeu do governo do estado em dezembro de 2014 a 100ª escola de Educação Profissional, a EEEP Maria Violeta Arraes Alencar Gervaiseau²⁹, com capacidade estimada para atender 540 (quinhentos e quarenta) alunos.

Os municípios de Crato e Juazeiro do Norte possuem 04 (quatro) EEEP, tendo cada município uma escola adaptada (Esc. Ad.), pertencente à primeira fase de expansão da rede e uma construída (Esc. Const.) nos padrões da proposta da “nova escola”³⁰.

Cada escola oferece, em média, entre quatro a cinco cursos técnicos Integrados em tempo integral, com duração de três anos, com exceção do curso Normal, oferecido em uma das escolas pesquisadas. É importante destacar que, apesar de ser um curso profissional de nível médio, o Normal não se encontra na lista de cursos técnicos oferecidos pelas EEEP na página eletrônica da SEDUC-CE. Por essa razão, na Figura 8, construída segundo dados oficiais e listas de cursos contidos nos meios de comunicação oficiais do

²⁹ Notícia publicizada em < <http://www.seduc.ce.gov.br/index.php/noticias/192-noticias-2013/7661-100-escola-profissional-sera-inaugurada-na-regiao-do-cariri>>

³⁰ Termo usado pela TESE para se referir as escolas de padrão empresarial idealizado pela TEO.

Estado do Ceará, não constará o Curso Normal como oferta potencial nas escolas elencadas.

Podemos constatar, conforme demonstrado na Figura 8, que cada município envolvido na pesquisa possui, de modo equânime, 09 (nove) cursos técnicos integrados, funcionando em tempo integral e distribuídos em 08 Eixos Tecnológicos: Ambiente e saúde; Gestão e negócios; Informação e comunicação; Produção cultural e design; Segurança; Turismo, hospitalidade e lazer; Infraestrutura e Controle e processos industriais.

Quanto à relação administrativa entre as quatro escolas pesquisadas, é preciso salientar que a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC – CE) é composta por 20 (Vinte) Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação, também denominadas CREDE. As EEEP de Crato e Juazeiro do Norte estão sob a coordenação das 18ª e 19ª CREDE, respectivamente.

A oferta de cursos nas quatro EEEP de Crato e Juazeiro do Norte, também é bem diversificada, sendo oferecidos atualmente cerca de 15 (quinze) cursos técnicos Integrados, dentro dos oito eixos tecnológicos já citados.

Figura 8. Quadro das EEEP de Crato e Juazeiro do Norte, eixos tecnológicos e cursos técnicos Integrados.

MUNICÍPIO	EEEP	EIXOS TECNOLÓGICOS	CURSOS
CRATO	Gov. Virgílio Távora	Ambiente e saúde	Tec. em Enfermagem
		Gestão e Negócios	Tec. em Comércio
		Informação e comunicação	Tec. em Informática
			Tec. em Rede de computadores
	Produção cultura e design	Tec. em Regência	
	Maria Violeta Arraes Alencar Gervaiseau	Ambiente e saúde	Tec. em Estética
		Controle e Processos industriais	Tec. em Manutenção automotiva
		Informação e comunicação	Tec. em Informática
Produção cultura e design		Tec. em Produção de áudio vídeo	
Juazeiro do Norte	Moreira de Sousa	Ambiente e saúde	Tec. em Massoterapia
		Informação e comunicação	Tec. em Informática
		Segurança	Tec. em Segurança do

			Trabalho
		Turismo, Hospitalidade e Lazer	Tec. Hospedagem
	Raimundo Saraiva Coelho	Gestão e Negócios	Tec. em Finanças
		Infraestrutura	Tec. em Agrimensura
			Tec. em Desenho de Construção Civil
			Tec. em Edificações
Produção cultura e design	Tec. em design de interiores		

Fonte: Adaptado dos dados da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (2014)

Com base em dados extraídos da Célula de Estudos, Gestão de Dados e Disseminação de Informação Educacional (CEGED), órgão ligado ao governo do estado do Ceará, em 2013, apenas as duas escolas adaptadas³¹ do Crato e de Juazeiro do Norte (EEEP. Governador Virgílio Távora e EEEP. Professor Moreira de Sousa) possuíam, juntas, 850 (oitocentos e cinquenta) alunos matriculados nos cursos técnicos Integrados.

Um dado curioso é que, segundo a mesma fonte, a CEGED, cada uma dessas duas escolas citadas possuíam igualmente 425 alunos matriculados em cursos técnicos integrados. Já em 2015, com a inauguração de mais duas escolas, estimou-se que esse número de matrículas nas EEEP dobrasse nesses dois municípios pesquisados, chegando assim, aproximadamente a 1.700 (um mil e setecentos) alunos cursando essa forma de articulação do ensino médio com a Educação Profissional. Isso equivale a 42,3% do percentual de matrículas de toda a rede cariense de EEEP (composta por 13 escolas em nove municípios, propiciando o acesso de cerca 4.011 jovens e adultos nessa modalidade).

Um aspecto da subsunção do trabalho docente que podemos constatar à lógica da exigência das atuais mudanças no setor produtivo está embutido na concepção gerencial que rege todas as EEEP. Como já salientado na seção anterior, as EEEP tem como matriz gerencial os princípios propostos pela TESE, manual que carrega em seu próprio nome a lógica empresarial como o fio condutor das ações administrativas da escola. A TESE tem como ponto de

³¹. Escolas que já existiam na rede estadual antes do plano de implementação das EEEP, e foram reestruturadas para se adequarem as exigências mínimas de funcionamento de uma escola de educação profissional.

partida a sustentação de cinco premissas básicas, conforme demonstrado na Figura 9.

Figura 9. TESE e as cinco premissas e seus correspondentes.

Cinco Premissas e seus correspondentes	
PREMISSAS	CORRESPONDENTES
Protagonismo Juvenil	Educando
Formação Continuada	Educador
Atitude Empresarial	Centro como Organização
Corresponsabilidade	Parcerias
Replicabilidade	Consolidação do Programa

Fonte: INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (2008)

Entendemos que cada premissa citada exerce certa influência sobre o trabalho docente no âmbito das EEEP, porém destacaremos apenas duas que, segundo nos parece, estão mais diretamente implicadas na função do professor que são: a formação continuada e a atitude empresarial. A formação continuada é a premissa que está explicitamente relacionada ao educador. Citando a TESE, essa justifica a premissa “formação continuada” e sua correspondência aos docentes como segue:

As novas tecnologias no contexto escolar e a educação à distância têm-se revelado formas eficazes de se adquirir o saber. Contudo, não substituem o professor quando envolvem o processo de reflexão e de formação propriamente dita. A sua grande força reside no exemplo e na capacidade de despertar nos estudantes o gosto pelo estudo e por ser um irradiador de referências. Diante da complexidade do seu papel e da velocidade com que as inovações acontecem, os professores necessitam familiarizar-se com os avanços da tecnologia da informação e comunicação, aprender o que ensinar e como ensinar. (INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2008, p. 22).

Não podemos deixar de destacar a devida preocupação dos mentores da TESE à necessidade de capacitação constante que os docentes precisam enfrentar para exercerem sua função social de educadores em um mundo globalizado e em frenéticas transformações tecnológica, cultura e socioeconômica. A TESE parcialmente explicita sua concepção da docência, quando reconhece a “complexidade do seu papel”, e, considerando “a

velocidade que as inovações acontecem”, o professor necessita de uma formação que o permita acompanhar o andar dos “avanços” tecnológicos.

Porém, no contexto do processo de adesão dos docentes, a formação continuada assume mais um aspecto, que a TESE não cita, e que se constitui uma razão a mais para que essa premissa seja buscada pela gestão como condição *sine qua non* para o bom êxito do projeto educacional das EEEP, o desafio de articular a educação profissional ao Ensino Médio. Esse desafio implica numa disposição dos docentes que aderirem aos princípios gerenciais da escola a um processo contínuo de “aperfeiçoamento profissional”, para fazermos uso da expressão usada no próprio termo de adesão e extraída da TESE, e de compromisso com o seu “autodesenvolvimento” (INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2008, p. 14, 2008).

Não podemos negar que se constitui um avanço histórico o direito do docente em buscar uma melhor qualificação. É também fato, que o Brasil tem avançado em políticas públicas que assinalam a possibilidade de concretude desse direito, que também é uma necessidade que todo professor tem de buscar mais e melhor formação para o bom exercício de seu papel social de educador.

É igualmente um avanço, a proposta de oferecer uma escola pública que integre a educação básica à realidade do mundo do trabalho. No entanto, o que precisamos refletir nesse ponto é: que tipo de formação está sendo oferecida aos docentes e como esses estão conseguindo efetivar a articulação dos conhecimentos escolares ao mundo do trabalho, exigência legal, possibilitada pela vigência do Decreto nº 5.154/2004. Saber que o docente precisa de formação continuada devido ao contexto atual, caracterizado por transformações de velocidade nunca antes vista na história, parece ser ponto pacífico. Porém, nossa análise busca ir além do aparente. A realidade precisa ser vista na ótica da totalidade dialética tendo a história como seu pano de fundo.

Com base no que já discutimos, o chão histórico que pisamos é de uma sociedade capitalista periférica, marcada pelo dualismo estrutural da educação. Na dialética da realidade social brasileira há dois projetos societários

antagônicos em disputa pela hegemonia na atual conjuntura. Essa disputa encontra reverberação nas políticas públicas e especificamente, as que estão voltadas à formação de uma “nova cidadania”. O que o fluxo da história tem demonstrado é que ora prevalece a conquista de direitos da classe que vive do trabalho, ora essas mesmas conquistas contraditoriamente abrem vazão ao retrocesso por meio de manipulações ideológicas engendradas pelos intelectuais orgânicos da classe detentora dos meios de produção.

É com esse olhar crítico que pretendemos analisar as propostas trazidas aos docentes das EEEP e que aparentemente estão travestidas de conquistas históricas, porém possuem o potencial latente de serem revertidas em instrumentos que depõem contra os interesses da classe que vive do trabalho. Assim, a premissa “formação continuada” de professores no interior da rede de EEEP do estado do Ceará precisa ser relacionada com outros princípios sustentados pela TESE.

A formação contínua de docente no âmbito das EEEP do Ceará gravita em torno do que a gestão considera “o foco no alcance dos objetivos e resultados pactuados” – a atitude empresarial, que, segundo a TESE, é a incorporação, por parte dos gestores e docentes, do postulado de que “a escola deve pensar como empresa”. Isso implica em que cada EEEP deve ser encarada como:

- Produtora de riquezas morais e, indiretamente, riquezas materiais;
- Formadora de cidadãos éticos, aptos a *empresariar* suas *competências e habilidades*.
- *Eficiente* nos processos, métodos, técnicas;
- *Eficaz* nos resultados, superando a expectativa da comunidade e do investidor social, tendo o estudante como *parceiro* na construção de seu projeto de vida e os pais como educadores familiares e, também, parceiros deste *empreendimento*.
- Efetiva na qualidade de ensino, consciente de sua autoridade moral como escola de referência do Ensino Médio público no Estado e no país. (INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2008, p. 22, grifo nosso).

Chamamos a atenção para os termos usados pela TESE ao descrever a natureza do ideário de escola. No contexto de uma instituição escolar em que sua vocação é oferecer uma modalidade de ensino que tem sido

historicamente destinada às massas populares, nos moldes das EEEP, o trabalhador, e aqui nos referimos tanto aos alunos quanto aos docentes, tem que pensar como os patrões. A escola passa a ser um ensaio do que ideologicamente é o único horizonte de realidade, uma sociedade capitalista empresarial. Por isso, o apelo para que o cidadão seja aquele que consiga “empresariar suas competências e habilidades”.

A escola nesses moldes prescritos pela TESE precisa absorver o *modus operandi* das empresas capitalistas, fundamentadas e edificadas na lógica da competitividade e no estímulo a concorrência. Na gestão, o binômio eficiência³² e eficácia³³ na busca de melhores resultados para a escola-empresa deve ser perseguido por todos que compõem a comunidade escolar. E para segurar tal pactuação, as EEEP têm como dispositivo cooptador, o processo de adesão, que segundo nossa análise, é um instrumento de subsunção do trabalho docente, mesmo que possuindo um poder limitado.

Com relação ao alinhamento das propostas pedagógicas atualmente em evidência que introjetam em suas práticas e discursos os padrões de acumulação flexível, Tiriba e Ciavatta comentam:

Agora, na vigência do padrão de acumulação flexível, o novo léxico pedagógico incorpora conceitos forjados no âmbito da ideologia dominante, como “sociedade do conhecimento, flexibilidade, empregabilidade, empreendedorismo, polivalência, competências”, entre outros. (TIRIBA, CIAVATTA, 2011, p. 146).

Assim, no caso específico de todos os docentes das EEEP do Ceará, a despeito de sua natureza de vínculo empregatício, terão como pré-requisito de entrada a pactuação dessas premissas, implicações e léxicos ditados pela TESE e sua concepção de escola-empresa.

³² Apesar do termo aparecer diversas vezes na TESE, esse Manual Operacional não traz seu conceito, porém, conforme posto por Peter Drucker, escritor, professor e consultor administrativo, considerado o pai da administração, “Eficiência” consiste em “fazer certo as coisas”. Informação encontrada em <<http://www.infoescola.com/administracao/eficiencia-e-eficacia/>> Disponível em 02/06/2015

³³ Assim como “Eficiência”, o termo “Eficácia”, não encontra-se conceituado na TESE, apesar de seu uso, porém, o mesmo Peter Ducker, o define como “fazer as coisas certas”. . Informação encontrada em <<http://www.infoescola.com/administracao/eficiencia-e-eficacia/>> Disponível em 02/06/2015

Temos até então feito uma análise, à luz das teorias críticas, das condições de trabalho dos docentes das EEEP, pelo menos, quanto ao que revelam os documentos oficiais. Porém, nosso referencial teórico--metodológico não se contenta em ficarmos apenas nesse aspecto da realidade. Para que se chegue ao que pretendemos descobrir, considerando sua totalidade, carecemos de uma investigação que seja extraída do cotidiano dos docentes envolvidos nesse processo, que também é uma relação social.

Por esse razão, buscaremos saber como docentes e gestores percebem suas condições laborais no âmbito das EEEP. Para isso, foi aplicado um questionário a 16 (dezesesseis) docentes que ministram aulas em quadro EEEP dos municípios de Crato e Juazeiro do Norte. O objetivo dessas questões (APÊNDICE C) era responder indagações suscitadas por esta pesquisa das condições de trabalho docente nas EEEP, destacando categorias tais como: relações empregatícias e salário; plano de carreira docente; carga horária de trabalho em sala de aula; número de alunos por turma; número de turmas em que ministra aula; condições de formação/qualificação e organização coletiva.

Quanto aos gestores que atuam nas EEEP de Crato e Juazeiro do Norte, igualmente docentes, porém com funções administrativas, aplicamos um questionário que contemplou as mesmas categorias supracitadas. O cruzamento de informações fornecidas pelo gestor entrevistado e as respostas dadas pelos docentes que ministram aulas ou ocupam função na gestão das EEEP, subsidiaram as análises subsequentes.

4.2 O TRABALHO DOCENTE: O QUE PRESCREVEM OS DOCUMENTOS E O QUE PENSAM OS GESTORES E OS DOCENTES.

Conceituar trabalho e o que queremos dizer acerca das condições em que se desenvolve no atual quadro de reestruturação produtiva consiste em uma tarefa hercúlea, porém imprescindível para aprofundamento na temática específica que esta dissertação busca assinalar, as condições do trabalho docente. Como já tratado nas seções anteriores, assumimos que o trabalho é a ação mediadora constituída entre o homem e a natureza. É por essa ação

que a humanidade constrói os meios objetivos e históricos de sua sobrevivência.

Já, ao tratarmos das condições de trabalho, fazemos referências às características, aspectos ou modos como se apresentam determinadas atividades laborais. É empiricamente comprovado por nossa observação cotidiana que as atividades laborais se apresentam em inúmeras configurações, ficando cada dia mais complexas e sofisticadas à medida que se desenvolve a produção material para a garantia das condições objetivas da sobrevivência humana. Cada atividade laboral exige condições peculiares que permitem que o objetivo do trabalho seja realizado de modo satisfatório ou não. Mas o que nos propusemos a averiguar no momento, não são as condições do trabalho de modo abstrato, mas as características laborais de uma atividade específica: a docente.

Assim, faz-se necessário também discutirmos o que concebemos por condições de trabalho docente no contexto desta dissertação. Para tal fim, basear-nos-emos no que Oliveira e Assunção (2010) conceituam sobre o que vem a ser as condições de trabalho docente:

Parte-se do conceito de condições de trabalho em geral, presente na obra de Marx que trata sobre processo de trabalho. A noção de condições de trabalho designa o conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção. Contudo, as condições de trabalho não se restringem ao plano do posto ou local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho, ou seja, o processo que transforma insumos e matérias-primas em produtos, mas diz respeito também às relações de emprego. As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade). (OLIVEIRA, ASSUNÇÃO, 2010, p.1).

É essa trama de reações sociais, históricas e ambientais que analisaremos a fim de atingir o objetivo proposto para esta pesquisa. Assim, fez-se necessário fazermos uma breve caracterização socioeconômica da RMC para, em seguida, analisarmos as configurações que o trabalho docente assumiu nesse contexto.

Reconhecemos que para entendermos as condições do trabalho docente no interior das EEEP do Cariri cearense, faz-se necessário “partir da representação caótica do todo ao concreto pensado pela mediação do abstrato” (JIMENEZ; RABELO, 2004, p.56). Tal movimento se faz necessário, visto que, no ponto de vista da ontologia marxista, o concreto é concreto por ser uma síntese de muitas determinações sendo, pois, uma unidade do múltiplo.

A pesquisa sobre as condições de trabalho docente na compreensão dos gestores gravita em torno da análise da entrevista concedida por um gestor que ocupava um alto escalão na Coordenação de Educação Profissional (COEDP), e que atualmente dirige uma EEEP na capital do Ceará. Para preservar sua identidade, doravante nos referiremos a este pelo codinome de gestor entrevistado.

Salientamos que o gestor entrevistado foi o único gestor que, no contexto desta pesquisa, disponibilizou-se em nos receber para ser entrevistado. Os demais gestores (01 diretora de EEEP; 01 Coordenador de curso e 02 Coordenadores Pedagógicos) não nos foi possível termos acesso *in loco*, porém, estes não fizeram objeção quanto a responder os questionários, seguindo o exemplo dos 16 (dezesesseis) docentes pesquisados em suas respectivas escolas.

Quadro 10: Quadro de distribuição dos docentes que responderam o questionário por base que atuam e natureza arquitetônica das escolas.

	Docentes da base comum	Docentes da base profissional
De escolas Construídas	04	04
De escolas Adaptadas	04	04
Total	08	08

Fonte: Elaboração nossa.

Salientamos que, para preservar o anonimato os docentes envolvidos na pesquisa, utilizaremos doravante, códigos tais como: DBC1, 2,3 e 4 para os professores que ministram aulas na Base comum e DBP1, 2,3 e 4 para os da base profissional.

O gestor entrevistado respondeu a 14 (quatorze) questões (APÊNDICE A) de natureza aberta que contemplavam aspectos diretamente relacionados com as condições do trabalho docente no interior das EEEP, contratação dos professores e currículo escolar. Foi utilizado como recurso para registro dessa entrevista um gravador digital de áudio. A entrevista teve a duração de 48' e 21" (quarenta e oito minutos e vinte e um segundos). Os demais gestores, responderam a um questionário, contendo 13 (treze) questões, abertas e semiabertas, que consideravam os mesmos aspectos contemplados nas perguntas feitas ao Gestor Entrevistado.

O quadro de docentes e gestores envolvidos nessa pesquisa ficou configurado tal como demonstrado na Figura 11.

Figura 11: Quadro de caracterização geral dos sujeitos da pesquisa

Quem	Pesquisados	
	Gestores	Docentes
Quantos	05	16
Total de Pesquisados	21	

Fonte: Elaboração nossa

A análise feita para se investigar a compreensão dos professores sobre seu trabalho nas EEEP do Cariri, deu-se por meio de uma pesquisa por amostragem, que consistiu em aplicar um questionário (APÊNDICE B) com perguntas abertas e semiabertas a quatro docentes de cada uma das quatro escolas de educação profissional do estado do Ceará, da Região Metropolitana do Cariri. A amostragem, todavia, obedecia a alguns critérios:

1. Os participantes deveriam ser voluntários;
2. Precisaríamos concordar formalmente com o TCLE³⁴ e assiná-lo;
3. Em cada escola, o número de participantes deveria ser quatro, sendo dois que atuam em disciplinas da base comum e os outros dois, pertencentes à base profissional;
4. Tanto temporários quanto efetivos poderiam participar da pesquisa.

³⁴ Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

4.2.1. Sobre relações empregatícias, salariais e Plano de Carreira

Analisaremos, a partir de então, as relações empregatícias, salariais dos docentes pesquisados das quatro EEEP do RMC, tendo como pano de fundo legal o Plano de Carreira do Magistério do estado do Ceará.

Entre os 16 (dezesesseis) docentes pesquisados que apenas ministram aula nas EEEP de Crato e Juazeiro do Norte, 81,25 % tem vínculo empregatício temporário, sendo os da base comum contratados via SEDUC e os da base profissional pelo INSTITUTO CENTRO DE ENSINO TECNOLÓGICO (CENTEC). Nessa pesquisa 12,5% omitiu responder sua forma de vínculo e apenas 6,25% declarou-se efetivo.

Esse resultado aproxima-se dos percentuais obtidos no detalhamento dos questionários quando docentes pesquisados fazem a comparação entre o número de colegas efetivos e temporários. Nas quatro escolas pesquisadas no Cariri, o número de temporários sempre superou a dos efetivos, variando entre 55,8 a 80%.

O que podemos inferir é que o atual processo de implementação da rede das EEEP no Ceará tem sido viabilizado por meio de uma massificação de contratações temporárias de docentes pelo Estado. Há, na verdade, um exército de trabalhadores temporários que além de terem apenas alguns direitos assinalados pelas regras trabalhistas em vigência no país, ainda não gozam de estabilidade no cargo, resultando, para efeito de nossas análises na presente dissertação, em uma precarização nas relações de trabalho, visto que esses profissionais têm no ato de sua contratação, pactuado condições contratuais e até mesmo salariais que implicam na renúncia de conquistas históricas dos trabalhadores tais como: férias, décimo terceiro, licenças dentre outros.

Um efeito provocado por essa diversificação contratual é o da cisão na própria categoria desses trabalhadores, fenômeno que verticalizaremos mais detalhadamente quando tratarmos sobre a “organização coletiva” desses profissionais. Porém nos adiantaremos exemplificado essa cisão através da indagação de um dos entrevistados que, sendo um dos docentes que atua na

base profissional e, conseqüentemente, contratado pelo CENTEC, não conseguia se enquadrar nem na categoria de “efetivo”, que de fato não era, nem de “temporário”, que segundo ele, esse era o status dos professores da base comum não-efetivos. Este docente afirmou ser “celetista” (DBP3), contratado via CENTEC. Essa abordagem nos fez enxergar o quanto essa diversificação contratual no interior das EEEP, além de ser complexa, tem contribuído para a desarticulação da categoria docente, causando certa estranheza dos profissionais, a ponto de não se verem pertencentes a uma mesma categoria de trabalho, devido à pluralidade de condições contratuais, contudo ideologicamente unidos apenas para a efetivação das metas traçadas pela lógica empresarial do novo modelo de educação profissional que as EEEP representam.

Apesar da declaração do gestor entrevistado classificar apenas duas formas de vínculos contratuais, isto é, temporário e efetivo, nossa pesquisa constatou que, de fato, há três formas de contrato no interior das EEEP: os docentes efetivos (todos da base comum) que são servidores públicos estaduais e que gozam dos direitos conquistados pelos trabalhadores dos órgãos estaduais cearenses; os docentes temporários da base comum, que possuem um contrato temporário por tempo determinado, através da SEDUC-CE, e por fim, os professores que atuam na base profissional (todos temporários), esses, vinculados ao CENTEC, com contrato temporário por tempo indeterminado, regido pela CLT.

Verificando sobre a média salarial dos docentes temporários, contratados tanto pela SEDUC-CE quanto pelo (CENTEC), constatamos que todos eles têm uma faixa salarial bruta entre 2 a 3 salários mínimos (de R\$ 1.576,00 a R\$ 2.364,00) conforme declarado pelos próprios pesquisados. Os docentes efetivos, também, não demonstraram uma grande oscilação na média salarial quando comparados aos temporários. O que inferimos é o fato da precarização, concretizada especificamente pela baixa remuneração dessa categoria de trabalho, estende-se a todos os docentes, independente de seu vínculo empregatício, no contexto imediato das EEEP.

O plano de carreira para o magistério no estado do Ceará é regido pela Lei Estadual nº 12.066, de 13 de janeiro de 1993 passando por várias alterações ao longo dos anos, tendo como principal motor das mudanças os

embates que a relação trabalho e capital causam em todo metabolismo social e, em especial, na educação e que, conseqüentemente, afetam os trabalhadores que atuam nela. Salientamos que são contemplados no âmbito desta Lei, apenas os docentes efetivos da “Administração Direta e Autarquias” do estado do Ceará. Conforme consta no Art.1º de sua redação.

Pontuando alguns avanços na redação, a Lei nº 12.066/1993 já nasce em um contexto em que o Brasil ainda se recuperava de uma crise política, culminada pelo impeachment do presidente Collor e seguida por uma intensa agenda de reestruturação do Estado. A marcha para a consolidação de uma reforma nos ditames neoliberais, já havia tomado seus primeiros passos ainda no governo Collor.

A educação e todos que nela atuavam passaram a ser um dos setores estratégicos para a efetivação de compromissos que o Brasil, e demais países periféricos haviam assinados com algumas agências (ONU/FMI/UNESCO/CEPAL) e eventos internacionais, que citamos como exemplo, a Conferência Mundial de Educação para Todo em Jotiem, Tailândia, em março de 1990, e, documentos elaborados pela CEPAL, tendo como exemplo: *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidade*, que destaca o papel da educação e do conhecimento como meios para a transformação produtiva tendo, como mola-mestra dessa transformação, a incorporação e difusão do progresso técnico (RABELO, 2006).

Nesse contexto, os trabalhadores do magistério e suas entidades representativas se organizaram em defesa de seus direitos, ameaçados pelas mudanças previstas no horizonte da máquina pública e nas relações de trabalho. Nosso objetivo, no momento, não é verticalizar na análise da Lei do Plano de Carreira do magistério do Estado do Ceará, mas tê-la como uma expressão legal de direitos e deveres legitimados para a categoria de trabalhadores da educação.

Nós nos deteremos apenas em pontuar certos aspectos da Lei Estadual nº 12.066/93 que contribuíram para mudanças que afetaram, e afetam, de modo mais contundente as condições do trabalho docente, e, especificamente, os que potencializam desdobramento que deixam também os que estão diretamente sob a tutela legal dessa Lei a mercê das atuais exigências postas sobre os que atuam nas EEEP do Ceará.

Uma questão que destacaremos aqui encontra-se no Art. 15, § 1º, inciso V, que trata sobre o Estágio Probatório do docente. O referido artigo estabelece que o estágio do profissional do magistério tenha duração de dois anos e segue com o § 1º, estabelecendo os critérios de avaliação do docente durante esse período. Nesse parágrafo são elencados 8 (oito) requisitos avaliativos do profissional do magistério (idoneidade moral; assiduidade; pontualidade; disciplina; produtividade; qualidade do trabalho e adaptação ao trabalho) os quais alguns merecem destaque devido a sua natureza indefinida, tanto no corpo do documento em foco, quanto pela polissemia que tais termos podem assumir no contexto da relação social pesquisada.

Não estamos negando aqui que o elenco desses requisitos são referências que buscam melhorias do serviço de educação como um todo, bem como criar critérios objetivos de avaliação ao profissional em questão. Porém alguns critérios sugeridos não possuem definição precisa de como tal característica profissional seria concebida ou como seria detectada na dinâmica laboral. Alguns exemplos disso residem no Inciso V, que traz a “produtividade” como critério avaliativo, e o Inciso VII, que assinala a “adaptação do trabalho”. Tais critérios avaliativos carecem de detalhamento visto poder assumir outras lógicas que depõem contra os interesses da classe trabalhadora desse setor, sobretudo, no presente contexto de reestruturação produtiva do capital.

Ainda no Art. 15, § 3º, concede-nos pistas sobre em que lógica a “produtividade” e a “adaptação ao trabalho” se pautam.

Art.15,§ 3º - No estágio probatório, os custos de treinamento para formação profissional ou aperfeiçoamento do servidor são do caráter **competitivo** e eliminatório. (CEARÁ, 1993, grifo nosso).

Podemos inferir, pela própria redação da Lei nº 12.066/93, que o estímulo à atmosfera competitiva no contexto laboral, lógica basilar das relações individualistas promovidas pelo capital, encontra-se prescrito e legalizado, norteando os direitos trabalhistas na atual conjuntura de modo geral, e, especificamente, encontrando ecos na Lei Estadual que regulamenta o Plano de Carreira do Magistério do Ceará. Assim, como desdobramento lógico, cabe-nos também inferir que o parâmetro que se enquadra aos critérios da

“produtividade” e a “adaptação ao trabalho” encontram-se alinhados à mesma lógica do estímulo à competitividade.

Outro aspecto do Plano de Carreira do Magistério do Ceará que destacamos, pois volta-se para o docente que atua especificamente na Educação profissional, é sobre a obrigatoriedade do docente que atua no ensino técnico a cursar uma graduação em licenciatura Plena.

Art. 18 - Será obrigatório para o ocupante do Cargo de professor de ensino Técnico, durante o estágio probatório, a Graduação em Licenciatura Plena adquirida em cursos – ESQUEMA I ou ESQUEMA II. (CEARÁ, 1993).

Nesse ponto, a Lei Estadual nº 12.066/93 sinaliza sua preocupação em capacitar professores que atuam especificamente nas escolas de formação profissional em conhecimentos próprios da docência. Tal preocupação é materializada na obrigatoriedade do diploma em cursos de ESQUEMA I ou II para os professores de cursos técnicos em estágio probatório. Essa, provavelmente, foi uma medida pontual que busca amenizar um fenômeno muito recorrente na história da Educação Profissional brasileira: a existência de educadores sem nenhuma formação pedagógica, concretizada pela atuação de bacharéis na docência; ou os que possuem apenas o ensino técnico em sua bagagem curricular.

O ESQUEMA I e II era um programa de capacitação especial voltado, a princípio, aos docentes na ativa que necessitavam obter formação pedagógica, no caso dos bacharéis, ou na obtenção da primeira graduação, no caso dos professores que tinham apenas a Educação Básica, ambos de Licenciatura Plena. É preciso salientar que, apesar dessa obrigatoriedade ser, segundo a Lei Estadual nº 12.066/93, estendida apenas aos que atuam no “ensino técnico”, o fato de professores sem graduação ministrarem aulas na educação básica é algo ainda presente na realidade da escola brasileira, não sendo algo exclusivo da educação profissional. Segundo dados do INEP, em 2013 o número de professores que atuavam no Ensino Médio, etapa da educação básica foco de nossa pesquisa, possuindo apenas esse nível de escolaridade era, em todo o Brasil, de 36. 749 (trinta e seis mil, setecentos e quarenta e nove) e no estado Ceará chegava a 1.333 (um mil trezentos e trinta e três). Duas décadas após a aprovação da Lei do Plano de Carreira do Magistério do

Ceará, a figura do professor sem graduação atuando, no caso de nosso exemplo, na última etapa de educação básica ainda persistia.

Em um sentido prospectivo, a adoção de profissionais sem graduação ministrando aulas no Ensino Médio no Ceará parece estar longe de ser extinta, tendo em vista o surgimento do cargo de “Assistente EMI” que o edital 003/2015 de seleção para cadastro de reserva traz.

Não se constitui objetivo central de nosso intento analisar detalhadamente o Plano de Carreira do Magistério cearense, porém não nos furtamos em destacar a carência de atualização, tanto nos aspectos de nomenclatura, pois expressões como “1º e 2º Graus” para se referir ao que hoje denominamos de Ensino Fundamental e Médio, ainda estão no texto dessa legislação, quanto o acréscimo da escala de gratificação de incentivo profissional que, nessa Lei, vai até a classe de Mestre, não constando um percentual de aumento salarial para os que portam diploma de doutorado.

Em tese, todos os docentes do Ceará deveriam estar sob a tutela dessa Lei, sendo-lhes assinalados direitos e deveres dessa categoria de trabalho, contudo não tem sido isso o que constatamos em nossa pesquisa no contexto das EEEP. Nessa rede de escolas, segundo declarado pelos docentes e gestores pesquisados por nós, em média, apenas 20% dos professores são efetivos, os demais 80% são temporários que se encontram em distintas formas de contratação.

Os docentes que atuam na base profissional, como já apresentamos, são contratados pelo CENTEC em regime da CLT, sendo a esses assegurados seus direitos trabalhistas tais como: seguro desemprego, férias, e décimo terceiro. Porém, aos temporários contratados pela SEDUC-CE, o que de fato há, é um contrato por tempo determinado composto por 8 (oito) Cláusulas, que minimizam direitos da categoria e que o contratante ainda busca meios de driblar tais direitos, conforme registrado por Pereira (2015).

Os contratos por tempo determinado não garantem estabilidade e se limitam a garantir o direito a férias, licença para tratamento de saúde, aposentadoria e licença gestante. Esses professores têm menos direitos que os demais e vivenciam a insegurança, a instabilidade e receiam perder o emprego a qualquer momento, desestabilizando suas vidas. (PEREIRA, 2015, p. 108).

É sobre essa condição contratual (contrato por tempo determinado) que os docentes que ministram as disciplinas da base comum nas EEEP se

encontram. Eles são submetidos a avaliações periódicas, podendo ter seus contratos rescindidos, conforme prescrito no termo feito via SEDUC- CE:

CLÁUSULA QUINTA- DAS OBRIGAÇÕES: 1) o CONTRANTE procederá, a cada 03 (três) meses, observada a conveniência e necessidade do serviço, análise e avaliação da continuidade da atividade desenvolvida pelo CONTRATANDO (a). CLÁUSULA SEXTA - DA RECISÃO: O presente Contrato extinguir-se-á na data prevista para o seu término, ou prorrogação, sem qualquer indenização, podendo ser rescindido, a qualquer tempo, nas condições seguintes: I. Por iniciativa do contratado(a), com prévia comunicação ao CONTRATANTE; II. Em virtude da avaliação do Corpo docente, Núcleo gestor e Conselho escolar, declarada em reunião, considerando inconveniente a permanência do (a) CONTRATADO, na função, área ou disciplina para o qual foi contratado (a). (CEARÁ, 2012, p.2)

O que constatamos nessas cláusulas é a redução do docente contratado pela SEDUC-CE a categoria de um prestador de serviço que, por força da realidade material de subsistência, submete-se a uma flexibilização contratual oferecido pelo setor público, que nega direitos historicamente conquistados pelos trabalhadores dessa categoria e setor.

O surpreendente é que um de nossos entrevistados, ao responder sobre sua forma de vínculo contratual, mesmo sendo professor da base profissional, contratado pelo CENTEC também se autodenominou igualmente “prestador de serviço”. Infelizmente, conceber-se como um prestador de serviço parece ser a tendência entre a maioria dos docentes com contratos temporárias no interior das EEEP, independente de sua fonte contratual.

Porém o que de fato há em comum entre os contratados temporários, seja pela SEDUC-CE ou pelo CENTEC, é a marginalidade desses em possuir um plano de carreira docente, assegurado apenas aos profissionais efetivos, devido ao fato não passarem, segundo a própria visão desses professores, de prestadores de serviços na função docente.

Salientamos que todos os docentes da rede das EEEP do Ceará que ministram aulas na base profissional, são, sem exceção, trabalhadores celetistas, contratados pelo CENTEC. Uma peculiaridade que precisamos destacar nesse contrato do CENTEC, é que todos, ou são contratados por 200 (duzentas) horas mensais, para os de regime de 40 (quarenta) horas semanais, ou 100 (cem) horas mensais, para os que atuarão com carga horária de 20

(vinte) horas semanais nas EEEP. Também há outro desdobramento, explicado pelo gestor entrevistado. Conforme esse gestor, todos os contratados pelo CENTEC são admitidos como professores da base profissional, porém conforme a demanda dos locais no qual atuarão, estes poderão “optar”, no ato da contratação, “por serem professores horistas ou mensalistas” (Gestor entrevistado).

O CENTEC é uma sociedade civil de direito privado sem fins lucrativos, criada em 09 de março de 1999, que foi qualificada pelo Governo do Estado do Ceará como Organização Social (O.S), através do Decreto n. 25.927, de 29.06.2000, sendo amparada pelo Artigo 12 da Lei estadual n. 12.781, de 30 de dezembro de 1997 e pelo Artigo 11 da Lei federal n. 9.637, de 15 de maio de 1998. Consta que sua missão é de promover a educação e a tecnologia por meio do ensino, da pesquisa, da inovação e da extensão, em áreas estratégicas para o desenvolvimento sustentável do estado do Ceará.

Essa O.S, segundo afirmou o gestor entrevistado, “hoje se constitui o braço executor do estado nas questões de contratação dos professores que ministrarão aulas nas disciplinas da base profissional nas EEEP”. Nessa entrevista, o gestor fez questão de enfatizar que, nessa contratação executada pelo CENTEC, são assegurados a todos os profissionais contratados os direitos trabalhistas em vigor no país, visto estarem trabalhando de carteira assinada sob o regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Faz-se necessário esclarecer como se configura o quadro de vínculos empregatícios dos docentes das EEEP do Ceará na atual conjuntura. Segundo declarado pela entrevistada e ratificado pelos documentos legais examinados, os docentes das EEEP podem ser classificados, quanto ao vínculo empregatício, como professor efetivo ou temporário.

Os professores efetivos, também denominados estatutários, são aqueles que, por meio de concurso público, fazem parte do conjunto de funcionários públicos estaduais que atuam nas instituições de educação essas, em sua grande maioria, de Ensino Médio. Os professores temporários são aqueles que, mesmo passando por um concurso de natureza pública, não fazem parte do quadro permanente do orçamento público do Estado, são contratados ou

por tempo indeterminado, em regime de CLT pelo CENTEC, no caso dos docentes que ministram disciplinas na Base Profissional, ou pela SEDUC-CE, quando atuam em disciplinas da Base Comum, sendo nesse caso, lavrado um contrato por tempo determinado. A Figura 12 traz a configuração dos vínculos de trabalho dos docentes que responderam ao questionário para fins dessa pesquisa:

Figura 12. Vínculos de trabalho dos docentes que responderam ao questionário.

	Contrato por tempo Indeterminado-CLT (CENTEC)	Contrato por tempo Determinado (SEDUC)	Não declararam natureza do vínculo	Estatutário	Total
Efetivos	-	-	-	01	01
Temporários	08	05	-		13
Não declararam natureza do vínculo	-	-	02		02
Total	08	05	02	01	16

Fonte: Elaboração nossa

Um fato nivelador entre os docentes das EEEP e digno de destaque em nossa pesquisa é o de que todos, efetivos ou não, para atuarem em uma das unidades escolares dessa rede, precisam, além de serem concursados para o devido fim, passar pelo que se denomina de “processo de adesão”.

O processo de adesão é parte integrante e etapa central, da seleção de professores para atuarem nas EEEP do Ceará. É o pré-requisito que define se os docentes aprovados nas etapas anteriores pactuam com a filosofia da Educação Profissional defendida pela atual política. Entre os pontos que são abordados nesse processo de adesão estão: a concepção de Escola profissional; qual é o plano de implantação e expansão da EEEP; como se dará a articulação do Ensino Médio com a Educação Profissional nas EEEP; como se constitui a oferta educacional das EEEP; quais os princípios básicos que fundamentam a gestão das EEEP e como se configura a carência de professores naquela determinada escola. Nesse último ponto, o que nos chamou atenção, e confirma a centralidade desse processo de adesão, é a ênfase dada, graficamente, em **negrito e sublinhado**, expresso no seguinte enunciado extraído do próprio Termo :

O processo de composição da equipe de professores constitui-se prioritariamente de adesão. Neste sentido, poderão aderir professores da rede estadual de ensino, efetivos ou não, bem como outros professores desde que habilitados para os componentes curriculares ofertados e com experiência mínima de 02 (dois) anos de docência. (CEARÁ, 2011. p. 3).

Como já dissemos acima, o fator nivelador de todos os professores que atuam nas EEEP, independente da natureza de vínculo empregatício que possua, é a adesão ao pacto institucional sustentado pela rede de escolas Profissionais do Estado do Ceará. Assim, analisando criticamente tais condições, inferimos que o “processo de adesão” nada mais é do que um instrumento legal que submete o trabalho docente no interior das EEEP às novas exigências das demandas do mercado de trabalho em uma ótica empresarial. Isso é textualmente declarado no documento em pauta ao abordar a constituição da oferta educacional das EEEP, vinculando-a ao contexto dos “arranjos produtivos e das vocações locais e regionais” (Ibidem). Tal manobra põe em curso a voraz tentativa do capital em subsumir toda categoria de trabalho a seus interesses, pauta de discursão na seção anterior.

4.2.2 A jornada de trabalho docente nas EEEP

A Lei Estadual nº 12.006/93 estabelece que a carga-horária de trabalho do profissional do magistério da Educação Básica será de 20 (vinte) ou de 40 (quarenta) horas semanais sendo que 1/5 (um quinto) dessa deverá ser utilizado em atividades extraclasse na escola que o docente atua. (Art. 12, § 1º).

O Gestor Entrevistado, hoje, diretor de uma EEEP em Fortaleza, confirma o cumprimento dessa carga horária semanal a todos os docentes envolvidos no projeto pedagógico das EEEP, notoriamente sendo diferenciada por oferecer uma educação integrada, em tempo integral. O gestor também nos informou que todos os docentes e funcionários das EEEP passam o dia inteiro na escola, assegurando a esses, almoço e demais refeições, estando todos envolvidos em diversas atividades, tanto dentro como fora de sala de aula.

É preciso destacar que, entre os docentes pesquisados, apenas um classificou a carga-horária como “sufocante” (DBC1). Ressaltamos que, apesar

de todos os docentes das EEEP terem o dever de cumprirem 40 (quarenta) horas semanais de trabalho na escola, as dinâmicas e os números de turmas são distintos entre os docentes que ministram disciplinas na base Comum e os da base Profissional.

Essa distinção afeta diretamente a forma de avaliar como essas 40 (quarenta) horas se efetivam ao longo da semana. Por essa razão, a avaliação negativa da sobrecarga das horas de trabalho partiu apenas, em nossa pesquisa, de docentes temporários da base Comum. Porém há outro aspecto que deve ser levado em consideração quando se almeja realizar uma análise mais aproximada desse aspecto do trabalho docente. Advogamos que a intensificação do trabalho docente não pode ser avaliada apenas se restringindo às horas computadas em sala de aula (Tardif e Lassad, 2011). É preciso também considerar o tempo gasto na preparação das aulas e atividades didáticas, que tem seus desdobramentos tanto no planejamento individual, de cada docente e suas disciplinas, como no coletivo e demais necessidades que demandam laboralidade por parte do docente fora do ambiente da sala de aula.

O docente que atua nas EEEP, independente do seu vínculo empregatício, pactua de responsabilidades que são oficializadas na sua assinatura ao Termo de Adesão (ANEXO A). Tivemos acesso ao texto do Termo de Adesão emitido pela 16ª CREDE³⁵ e que servirá como protótipo dos demais nas suas respectivas localidades em todo o Ceará:

Todos os docentes terão uma jornada semanal de 40 horas, a serem cumpridas na própria escola com atividades pedagógicas em sala de aula, orientações, individuais e acompanhamento de alunos, estudos e planejamentos, elaboração de material didático e reuniões. Devendo ser consideradas algumas atividades, também educativas, inerentes a uma escola em que os alunos terão tempo integral. (Ceará, 16ª CREDE).

Observemos que o Termo de Adesão elenca uma gama de atividades, inerente às obrigações dos docentes das EEEP, que julgamos de considerável relevância para a melhoria da qualidade social do ensino público. Contudo, é

³⁵ 16ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação, com sede em Iguatu, essa entidade tem a competência da administração escolar de 7 (sete) municípios do Sertão-Central do Ceará (Iguatu, Acopiara, Carui, Catarina, Jucás, Orós e Quixelô).

preciso também, entender que tal qualidade deve ser perseguida não implicando negação de direitos conquistados pela classe trabalhadora. Há uma legislação em vigor no Brasil, mais conhecida pela “Lei do Piso”, Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que ratifica as 40 (horas) semanais de atividades docentes, mas também estabelecendo que:

§ 4º - Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. (BRASIL, 2008, p. 1).

Deduzimos, conforme posto em Lei, que 1/3 (um terço) dessas 40 (quarenta) horas semanais devem ser reservadas para atividades extraclasse, tais como planejamento, individual e coletivo, correção e elaboração de atividades, composição de material didático dentre outras. Em uma pesquisa encomendada pela Revista Educação³⁶, com dados de dezembro de 2012, ficou constatado que entre as 27 unidades federativas, mais da metade delas não cumpriam com 1/3 (um terço) da carga-horária da jornada docente destinada a atividades extraclasse, que em termos percentuais equivale a algo em torno de 33%, e que corresponde a pouco mais de 13 horas semanais. O Ceará, segundo essa mesma pesquisa, enquadra-se no grupo dos estados que não cumpre com a prescrição da Lei nº 11.738/2008, destinando apenas 25% da jornada de trabalho docente às atividades extraclasse, conforme o prescrito pela Lei nº 12.066/93, o equivalente a 1/4 (um quarto).

O gestor entrevistado, esclarece-nos que para os docentes, de modo geral, para cada 04 (quatro) horas semanais, 01 (uma) é reservada a atividade extraclasse. Assim, um docente contratado por 40 (quarenta) horas semanais, por exemplo, terá 10 (dez) horas daquela semana destinadas a realização de atividades tais como: planejamento; participação de reuniões pedagógicas; reunião de gestão dentre outras. Diante disso, atesta-se que o percentual de horas destinadas às atividades extraclasse dos docentes das EEEP é de 25% de sua carga horária total, conforme prescrito pela Lei que dispõe o Plano de cargos e carreira do Magistério do Ceará.

³⁶ Disponível em <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/107/salarios-dos-professores-279028-1.asp>> Acesso, 22/06/2015.

Entretanto é preciso ressaltar que a noção de “carga de trabalho”, é um fenômeno de natureza complexa por se remeter a diversos fatores, dos quais muitos não são quantificáveis (TARDIF, LESSARD, 2011), ou de difícil quantificação. Entendemos que as horas extraclases são um desses aspectos de difícil quantificação visto em se tratar, comumente, de atividades não registradas pelos próprios docentes e gestores.

Mesmo arriscando uma equivocada dedução, porém precisamos assumir certa margem probabilística de que, devido ao enorme grau de “comprometimento” com o projeto da escola, sob a pressão de se obter resultados, muitos dos docentes abrem mão de alguns de seus direitos, que tornariam seu trabalho mais autônomo, e são aglutinados pela atmosfera pragmática da eficiência e eficácia da escola da TESE. Talvez isso traduza o que um dos docentes declarou quando perguntado sobre sua avaliação da proposta pedagógica da EEEP, após classificá-la como “interessante”, também ressaltou que “a carga horária e a parte burocrática, nas escolas em geral, é que nos sufoca” (DBC1). Esse docente, que demonstrou nítida insatisfação com a sobrecarga de horário, ministra aula em 12 (doze) turmas por semana, cada uma contendo em média 40 (quarenta) alunos, isso dá um montante de 480 discentes apenas para esse professor. Situações como essas exercem um impacto significativo nas condições de trabalho docente. Tal situação será analisada com maior detalhe nos tópicos a seguir.

Lembramos que a TESE está baseada em cinco premissas que norteiam todo *modus operandi* pedagógico dos quais destacamos a Atitude Empresarial, que é transcrito pelo próprio Termo de Adesão assinado por todos os docentes que atuam nas EEEP significando “essencialmente, o foco no alcance dos objetivos e resultados pactuados. A EEEP deve ser eficiente, garantindo a eficiência nos processos e a eficácia nos resultados” (CEARÁ, SEDUC, CREDE 16, p.2). O Termo de Adesão é, de fato, a oficialização de um pacto que exerce sobre os profissionais que o assinam um envolvimento moral e legal objetivando a subsunção da subjetividade do trabalhador, levando-os à busca do cumprimento de deveres devotados à instituição a qual agora fazem parte. Assim, “vestir a camisa” da instituição, passa a ser uma questão de

honra, que muitas vezes envolve o autossacrifício, característico de sua desprofissionalização (OLIVEIRA, 2010).

Outros aspectos do trabalho docente, que não poderiam ser negligenciados na análise de suas condições, é quanto ao número de turmas nas quais os professores ministram aulas e o respectivo número de alunos. O que nossa pesquisa constatou foi que, nas quatro escolas pesquisadas, o número de turmas e de disciplinas ministradas por um docente varia conforme a base na qual ele está lotado. Assim, enquanto os professores da base comum possuem uma variação entre 5 (cinco) a 12 (doze) turmas, ministrando aulas apenas na disciplina na qual se especializaram na graduação, os da base profissional possuem menos turmas, entre 2 (duas) e 3 (três), contudo alguns desses docentes chegam a lecionar até 5 (cinco) disciplinas diferentes em uma mesma escola.

Observamos também que o número de discentes por turma em cada uma das quatro escolas oscilou entre 35 (trinta e cinco) a 45 (quarenta e cinco), conforme declarados pelos docentes pesquisados. Segundo dados do INEP de 2014, a média de discentes por turma do Ensino Médio, apenas na rede estadual em todo Brasil era de 31, 1 alunos, e no estado do Ceará e 34, 8 alunos. Assim, verifica-se que a média mais baixa do número de alunos por turmas das quatro EEEP pesquisadas é consideravelmente maior que a nacional e aproxima-se da estadual, conforme as estatísticas no INEP para 2014. Comparando as estatísticas de 2014 com as de 2007, podemos notar uma queda nas taxas médias de alunos por turma no Ensino Médio das redes estaduais, apesar dos esforços empreendidos pelos governos. Em 2007, ano anterior ao recorte temporal desta pesquisa, a média de alunos por turma no Ensino Médio das redes estaduais de todas as unidades federativas do Brasil era de 35,1 alunos e no Ceará de 38,8 alunos, uma queda de menos 04 (quatro) pontos, tanto a nível nacional quanto estadual em presença discente.

Diversos fatores estão implicados na configuração da curva descendente das faixas médias de alunos por turma no Ensino Médio nos últimos anos, fatores que não nos cabe detalhar por não fazer parte do objetivo dessa pesquisa, porém é fato que tais constatações têm exercido grande influência

nas políticas públicas voltadas à Educação Básica e especificamente com relação a sua última etapa. No Ceará, especificamente, o discurso oficial do governo sobre a rede de EEEP jaz sobre a alegação de um esforço para oferecer ensino de qualidade ao maior número possível da população, em instituições públicas e que atrele a educação para o trabalho a gradual elevação dos índices de escolaridade, prioritariamente entre os jovens cearenses. As EEEP configuram-se como protagonistas nesse intento, bem como todos que fazem parte deste “negócio”, para usar uma expressão da TESE ao se referir à concepção de escola nos moldes empresariais da Odebrecht (INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2008, p.8).

Quanto a esse aspecto, nossa pesquisa não registrou descontentamento, por parte dos professores pesquisados, sobre o número de alunos por turma, o que se apresentou apenas foi um desconforto de uns poucos, relativo à sobrecarga de trabalho, que alguns rotularam de “burocráticos” (DBP7).

4.2.3 Condição de formação/qualificação

Como já exposto anteriormente, compõe o elenco de premissas propostas na TESE a da Formação Continuada, que segundo esse Manual Operacional de gestão, implica em “educadores comprometidos e submetidos aos processos de formação permanente” (INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2008, p. 32). Essa premissa é posta e enfatizada também nos princípios básicos do Termo de Adesão assinado por cada profissional que faz parte do quadro docentes das EEEP. Cabe salientar que a própria TESE enfatiza que a formação continuada implica também no compromisso do profissional com o seu “autodesenvolvimento” (INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2008, p.21).

Essa ênfase no autodesenvolvimento faz parte da lógica individualizante do capital e do bojo da conseqüente massificação da mentalidade competitiva que enseja um ambiente empresarial e, no contexto específico das EEEP, embutida nas pedagogias que se norteiam sobre os pressupostos da Teoria do Capital Humano. Afinal, estamos em uma escola-empresa que precisa inculcar nos seus partícipes uma atitude empreendedora, a qual, a busca por mais

capacitação deve ser encarado como um investimento individual que trará seus “lucros” no futuro.

É preciso pontuar, mais uma vez, que não estamos aqui negando a necessidade do profissional da educação, ou de qualquer outro ramo de trabalho, em se aperfeiçoar ou buscar melhorias em seus conhecimentos. O que estamos tentando explicitar é a intenção por trás desse discurso de Formação Continuada, tão presente em nossos dias e que tomou mais impulso, a reboque das reivindicações da própria categoria de trabalhadores da educação, a partir da década de 1990 com o ressurgimento da Teoria do Capital Humano embutida na concepção neoliberal de educação para o Novo Milênio.

Quanto a questão da formação continuada, o gestor entrevistado, bem como os demais gestores envolvidos nessa pesquisa, afirmou-nos que há uma série de cursos que são oferecidos aos profissionais da educação, tanto em nível da rede estadual como um todo, quanto específicos para os que atuam nas EEEP. Essas formações, segundo os pesquisados, são todas subsidiadas pela SEDUC-CE e efetivadas por meios de encontros regionais (promovidos pelas CREDE), oficinas e encontros pedagógicos que verticalizam nas práticas diferenciadas e forma de vinculação entre a Educação básica e a Profissional.

Um dos gestores explicitou que a justificativa para a necessidade de uma capacitação específica para os profissionais das EEEP residia em sua proposta diferenciada, tanto na modalidade de educação (Educação profissional), quanto na filosofia desse tipo de escola, que prioriza a subjetividade de todos os envolvidos no projeto de escola.

Quanto à relevância da subjetividade na esfera de formação continuada, a nossa entrevistada, que ocupou um cargo estratégico na construção da concepção de escola nos moldes das EEEP, declarou conforme transcrevemos:

“Nós sabemos o desafio que é a elevação, tanto da autoestima do corpo docente, como dos estudantes, então, precisou-se trazer esses elementos, psicológicos, do imaginário de um momento, de um projeto diferencial para que tivéssemos uma adesão diferencial também.” (Gestor Entrevistado).

Esse enfoque na subjetividade do trabalhador é uma questão que deve ocupar nossa atenção, pois no contexto da sociedade do capital, essa precisa

ser alienada, visto que as relações subjetivas entre sujeitos aparecem como relações objetivas entre mercadorias.

A subjetividade do trabalhador está objetivada nos produtos do seu trabalho, mas são estes que ganham a dimensão de sujeitos, enquanto seu produtor torna-se simples objeto mecânico do processo de produção. (ARRAES NETO, 2004, p.14).

Assim, a construção da subjetividade no contexto laboral do capital ocorre por meio da reificação das relações sociais, isto é, da naturalização ideológica da interação de uma coisa (a força de trabalho) com outras coisas (os produtos do trabalho humano). O intuito de considerar a subjetividade do trabalhador no contexto do capital constitui-se uma estratégia de subsumir o trabalho aos interesses dos detentores dos meios de produção através da racionalização laboral, inculcação de valores e ideologia dominante. Nesse processo de alienação, o trabalhador passa a não se ver construtor de sua realidade, visto que sua consciência de classe é afetada pelo seu estranhamento ao próprio produto de seu trabalho. O que de fato interessa ao capital sobre a subjetividade do trabalhador é apenas a sua forma de adaptação às exigências produtivas bem como a capacidade humana de se relacionar com as mercadorias que necessitam ser consumidas para que o ciclo do capital se complete.

Por essa razão, a premissa da Formação Continuada é, no contexto da TESE, justificada pelo constatado avanço tecnológico, sobretudo nas NTIC³⁷, que os docentes e alunos precisam saber lidar para se adaptarem às exigências do mercado de trabalho sempre em mudança.

Outra ação em curso, destacada pelo gestor entrevistado relativa ao empenho do estado em perseguir a premissa da Formação Continuada no âmbito das EEEP, é a consolidação de uma “parceria” subsidiada pelo MEC, na oferta de cursos de formação didática, a nível de especialização, pelo IFCE, aos professores da base Profissional, visto a maioria desses possuir apenas o diploma de bacharel. Segundo nos foi informado por um dos gestores, esses cursos são de natureza semipresenciais, com vagas distribuídas em todos os campi do IFCE que ofereçam cursos de licenciatura, atendendo, até o

³⁷ Novas Tecnologias da Informação e Comunicação

momento da entrevista, 498 (quatrocentos e noventa e oito) docentes em todo o estado do Ceará.

É inegável que tais parcerias são salutares no cômputo geral, pois potencializam a interação entre as instituições públicas de educação de distintas esferas administrativas, além de ser uma ação que efetiva o compromisso institucional de possibilitar que o docente que não teve uma formação pedagógica em sua graduação, adquira-a no decorrer do exercício de sua função enquanto docentes de uma instituição de educação profissional.

Porém, conforme dito pela entrevistada, os profissionais que trabalham nas EEEP necessitam de adesão diferencial por estarem inseridos em um projeto diferenciado. Apesar de não especificar em que aspecto o projeto das EEEP se diferencia das demais escolas, sabemos que essa diferenciação reside no fato dessas serem encaradas como “empresas”. A premissa, Atitude Empresarial, não é uma novidade na história escolar do Brasil, mas especificamente na rede pública estadual cearense, o Projeto Pedagógico das EEEP se diferencia por sua explícita adesão a esse modelo de educação para o trabalho.

Constatamos pela pesquisa, tanto entre gestores como docentes, a forte presença de termos técnicos peculiares ao contexto de empresa. Expressões tais como “eficiência nos serviços”; “eficácia nos resultados”; “empreendedorismo”; “competências e habilidades”; são jargões que recheiam os discursos dos gestores e docentes das EEEP. Assim, podemos perceber que o doutrinamento da escola-empresa tem apresentado resultados efetivos. Todos os pesquisados acreditam no Projeto Pedagógico da escola e se sentem privilegiados em construir esse novo modelo de Educação Profissional no estado do Ceará.

Perguntados como avaliam a proposta Pedagógica da EEEP, obtivemos respostas tais como segue:

Torna-se uma proposta diferenciada das demais escolas, porém, algo que observamos que funciona. (DBC2).

Proposta pedagógica enriquecedora, pois acontece realmente a integração, formação e de desenvolvimento de habilidades. (DBC4)

Considero-a muito positiva, porque oferece ao aluno um maior tempo em ambiente de estudo (tempo integral), provoca a integração entre várias áreas do conhecimento, uma vez que diversos cursos coexistem dentro de uma mesma instituição. Além disso, prepara o aluno para enfrentar o mercado de trabalho, despertando-os para outras áreas de carreira, não permanecendo, necessariamente, em sua área de formação técnica inicial. (DBP5).

Declarações como as acima citadas foram correntes sendo positiva a avaliação da proposta pedagógica das EEEP à luz do julgamento dos docentes envolvidas na pesquisa.

Quando perguntados sobre como avaliariam suas experiências docentes na EEEP, todos os pesquisados (gestores e docentes) não pouparam elogios e um , chegou a apontar que a causa dessa experiência docente exitosa estava no fato da escola aprimorar o desenvolvimento humano, através de sua filosofia de gestão (DBC4).

Em uma visão mais crítica da tentativa em transformar a escola em uma empresa, passemos a citar Paro quando afirma:

[...] na sociedade capitalista a relação entre as pessoas não se dá de forma direta, mas é mediada pela mercadoria, que é fruto do trabalho. Na educação, temos um dado singular: o que deve predominar é a relação direta entre pessoas, e não essa relação capitalista que encobre as relações sociais, atribuindo ao produto tal caráter social. Tal singularidade deve-se ao fato de que os objetivos da educação não são iguais aos da empresa capitalista: se nesta o objetivo maior é a obtenção do lucro através da venda da mercadoria produzida na esfera da produção, a partir da exploração da força de trabalho dos trabalhadores, para aquela o objetivo último é a obtenção do ser humano educado. (PARO, 2013, p.167).

Já discutimos nessa dissertação (seção III) as limitações que o capital encontra em subsumir o trabalho docente de modo real a seus interesses, devido a sua natureza não-coletiva de concepção e da possibilidade reduzida de desatrelar o trabalhador do produto de seu trabalho. Contudo a subsunção formal já existe, na medida em que diretrizes externas delimitam a atuação do professor e previamente seleciona certos *modus operandi* na ocasião de seu exercício docente.

Obviamente, mesmo essa relativa subsunção formal do trabalho docente, que o capital já efetiva, não está isento de descaminhos aos seus interesses. Pois a história tem demonstrado que o potencial reprodutivo da educação, seja

em sociedades do capital ou não, não é absoluto (PARO, 2013). Cientes disso, os intelectuais do capital enfatizam mais e mais a importância da objetivação da subjetividade no contexto de trabalho. É aí que reside o “diferencial” do modelo de escola fundamentado sobre as premissas da TESE. E a formação continuada oferecida aos docentes e gestores, nesse contexto de escola, serve como estratégia de massificação de uma filosofia que depõe contra os princípios de uma educação voltada à formação de um indivíduo crítico, que se vê como um sujeito histórico.

Vê-se como um empreendedor apenas não faz de ninguém um “ser humano educado”, conforme colocado por Paro (2012), além do fato dessa visão reducionista negar outras dimensões que tornam o indivíduo construtor de sua própria história e colaborador de uma sociedade mais justa e igualitária. Encarar a escola como uma empresa é negar a função histórica precípua da própria instituição escolar. Por fim, a própria obsessão pelo “diferencial” é um sintoma velado de uma mentalidade competitiva e empresarial, jargão muito presente no ideológico princípio empreendedor. Princípio esse, introjetado nos discursos e práticas pedagógicas na ocasião das formações continuadas dos docentes e gestores das EEEP.

4.2.4 Organização coletiva

Consideramos o aspecto da organização coletiva relevante nesse contexto de análise das condições de trabalho docentes nas EEEP por se tratar de uma ação de cunho político. Desde que a agenda neoliberal de reformas do Estado e da flexibilização das relações de trabalho, as entidades representativas dos trabalhadores sofreram um grande golpe. O sindicalismo mundial, devido às medidas neoliberais que têm como objetivo principal enfraquecer as organizações de representação de classe, vem entrando em uma crise sem precedentes em sua história de luta.

A realidade objetiva que a atual conjuntura socioeconômica configura tem tornado o mundo do trabalho um mosaico cada vez mais matizado, devido a gama de condições que a classe trabalhadora se encontra na sociedade do capital, globalizada e automatizada. Organizar uma classe que tem apresentado diversas condições e necessidades constitui-se um grande

desafio para as entidades que ainda buscam militar em prol dos interesses dos trabalhadores, hoje, multifacetados.

A crise estrutural do capital (MÉSZAROS, 2002, 2008) trouxe consigo também a crise do modelo de organização dos trabalhadores no interior desse sistema, por isso, o sindicalismo mundial precisa reinventar-se, buscar estratégias para continuar sua função política que é consolidar a luta dos que vendem sua força de trabalho em prol de seus direitos de subsistir com dignidade. Mas para isso, é condição *sine qua non* que o trabalhador veja a si mesmo como sujeito livre, autônomo e emancipado, residindo em sua consciência à convicção de que sua satisfação como ser humano genérico não depende dos donos do capital (RABELO, 2006).

Dados da pesquisa entre os docentes revelam aspectos preocupantes nesse processo de organização de classe. O primeiro desses são as múltiplas condições contratuais que esses profissionais do magistério se encontram no âmbito de um mesmo espaço laboral. Como já exposto, nas EEEP existem 3 (três) formas de vínculo empregatício (efetivo/estatutário, contrato temporário por tempo Indeterminado e contrato temporário por tempo determinado).

Essa estratificação de vínculos contratuais entre os docentes causa uma estranheza entre esses trabalhadores no sentido em que eles acabam não se reconhecendo como pertencentes a uma única categoria de trabalho. Grosso modo, se fossemos considerar as diversas formas como os docentes pesquisados se autodenominaram quanto seu vínculo de trabalho na EEEP, poderíamos descrever que, de um lado estão os efetivos, que apesar de serem em menor número, possuem direitos assinalados e regidos por legislações estaduais tais como: estabilidade, décimo terceiro, férias, previdência. De outro, os temporários, divididos em dois tipos, os que são contratados por tempo determinado pela SEDUC-CE, chegando ao nível de “prestadores de serviço”, que ministraram aulas em disciplinas da base comum; e por fim, os contratados por tempo indeterminado pelo CENTEC, em regime de CLT, que atuam na base profissional e que, alguns, se autodenominaram de “terceirizados”.

Perguntado aos gestores sobre como eles lidam com as diferenças contratuais dos docentes, visto ser um aspecto potencializador de conflitos entre eles, em geral, reconheceram que a princípio é uma questão delicada de tratar, porém assumem a postura de deixar essas discursões para serem tratadas fora do ambiente escolar (Gestor Entrevistado). Uma saída para amenização desses conflitos tem sido a criação de um sistema de remuneração extra que recompensa exclusivamente os docentes da base comum (temporários e efetivos) conforme seu desempenho na concretização dos planos traçados e seus resultados alcançados.

É preciso salientar que até mesmo o sistema de remuneração extra diferencia esses profissionais, que em tese, são partícipes de um mesmo projeto de escola. As renumerações extras constituem-se uma espécie de sistema de docilização dos docentes que possuem maior número de turmas e, no caso dos temporários, um vínculo contratual que minimiza seus direitos como trabalhador. Todo esse sistema diferencial de avaliação e recompensa extra dos docentes, variando muitas vezes conforme seu vínculo contratual, cria no imaginário desses profissionais a impressão de existir categorias distintas de trabalhadores docentes no mesmo espaço escolar, dificultado assim uma organização coesa que lute em prol de direitos unificados a totalidade da categoria.

Ainda com base na análise da pesquisa feita com os docentes dessas escolas do Cariri, o que ficou notório foi a submissão de todos ao projeto de escola aventado pelo governo do Estado e prescrito pela TEO/TESE. Tal constatação pode ser comprovada tanto pela ausência de crítica negativa sobre a proposta pedagógica das EEEP, quanto na sensação de privilégio em que todos os pesquisados sentiam em participar da construção de um modelo de Educação Profissional oferecido nessas escolas estaduais.

Uma subserviência tal que afetou ou inibiu a capacidade crítica desses docentes em perceber as condições de precariedade, desprofissionalização e intensificação que seus trabalhos estão submetidos. Isso prova que a superficialidade no entendimento é uma característica da ideologia do capital com o fim de subsumir tudo a seus interesses de acúmulo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em tudo que se vem expondo e analisando nesse esforço acadêmico, o capital nessa atual fase de crise estrutural possui como principal característica o predomínio do capital financeiro, o estado minimalista, a desregulamentação do mercado de trabalho, a reorganização do trabalho em função do desenvolvimento de novas tecnologias comunicacionais e informacionais, a flexibilização e precarização do trabalho, o incentivo ao individualismo e a competição entre trabalhadores impulsionada pela diminuição cada vez mais explícita dos postos de trabalho.

As mudanças ocorridas no final do Século XX e início do Século XXI impostas pela inércia voraz do capital em se expandir e regular seus processos de acumulação tem provocado modificações tanto no campo econômico como no plano social, ético-político, cultural, trabalhista, entre outros. A classe trabalhadora, que acumula um histórico de lutas pela redução da jornada de trabalho e liberação do tempo livre, direitos consolidados na fase do Estado de Bem-Estar Social nos países centrais do sistema capitalista, vê-se, atualmente, na necessidade conjuntural de lutar pela manutenção do emprego, mesmo que isso implique em perdas de conquistas do passado.

No Brasil, a partir dos anos de 1990, podemos presenciar, simultaneamente, tanto a adesão da pragmática proposta no Consenso de Washington, que prescrevia uma regulamentação nas mais distintas esferas do mundo do trabalho e da produção, quanto uma significativa reestruturação produtiva em praticamente todo universo industrial e de serviços públicos e privados, dentre esses a educação, subordinando-os à máxima da mercantilização.

As propostas de cunho neoliberal elegeram a educação como prioridade na agenda dos governos e no discurso dos capitalistas e em especial a Educação Profissional, pois essa assume a importante tarefa estratégica de preparar os indivíduos para as mudanças ocorridas no mundo do trabalho na atual conjuntura.

Influenciado pelas diretrizes neoliberais, o Estado brasileiro, por meio do governo, desencadeou uma série de reformas educacionais, iniciadas na década de 1990 e que se repercute até os dias atuais. Forja-se, nesse bojo, o ideário do combate às desigualdades sociais através da universalização da educação básica. O ensino médio, como última etapa desse nível de ensino, tem como prioridade a preparação do educando para o mundo do trabalho.

Resgata-se, desse contexto, o caráter “salvacionista” da educação pautada sobre a Teoria do Capital Humano. Isso no Brasil é materializado pelo paradigma “educação para todos”. Salientamos que, segundo essa lógica, isso não significa educação igual para todos, mas que o acesso é diferenciado segundo a posição que cada fragmento de classe ocupa na hierarquia socioeconômica. O que ficou notório é a lógica segregativa e dual da educação que se faz presente em todas as fases do capital, isso por ser essa uma relação social que traz marcas implícitas e explícitas da sociedade na qual se insere.

Ainda segundo as análises neoliberais, a crise da educação, especificamente nos países periféricos como o Brasil, decorreriam fundamentalmente da incapacidade estatal de articular a crescente demanda por educação escolar à manutenção/aumento de qualidade. Assim, conforme esse parecer, o problema da educação pública brasileira residiria no campo gerencial (OLIVEIRA, 2005). Como solução para esse pressuposto, propôs-se a construção de uma nova racionalidade na gestão escolar, análoga as existentes nas fábricas e empresas privadas. A reestruturação produtiva dessa última fase do capital precisaria chegar às escolas para que as mesmas fossem aliadas e alinhadas às demandas de uma nação que buscava um patamar de competitividade de envergadura internacional.

Oliveira (2005) destaca que, a partir desses pressupostos, a classe empresarial brasileira, detentora dos meios de produção e representante do capital, organizou-se para definir macro-prioridades em prol da superação da crise educacional dos quais destacamos: a educação básica; a valorização do professor; a implementação da gestão da qualidade nas escolas; a ampliação das oportunidades da educação e da requalificação profissional, objetivando

acompanhar as mudanças tecnológicas. Tais propostas foram, em sua imensa parcela, absorvidas e materializadas em Decretos e Reformas educacionais deflagradas a partir da década de 1990.

Especificamente sobre a educação profissional, Oliveira registra que:

[...] o empresariado defendeu, além da implementação do sistema de gestão de qualidade nas escolas de educação profissional, sua maior participação nos conselhos das Instituições Federais de Educação Tecnológica e de outras ligadas à educação profissional. (OLIVEIRA, 2005, p. 95).

O que podemos ver é a preocupação dos donos do capital em submeter à educação aos interesses produtivos vigentes da conjuntura global propondo um modelo gerencial escolar que reproduza o *modus operandi* empresarial e que se massifique o ideário competitivo e individual. O intuito dos “pedagogos do capital” é de fazer do processo educativo um espaço de formação de indivíduos identificados com os interesses da produção nos moldes toyotista/fordista, de modo a levá-los, ideologicamente, a pensarem que esses também são seus.

Aliar a educação escolar aos interesses da produção foi a grande meta a ser atingida com a implementação das Reformas Educacionais das últimas três décadas no Brasil, sobretudo, no âmbito da Educação Profissional em que temos sua materialidade em propostas pedagógicas tais como a apresentada pela TEO/TESE. O pacote neoliberal de reformas, tendo como um dos seus resultados a flexibilização das relações de trabalho, fez-se sentir também nas condições laborais dos professores e trabalhadores da educação como um todo.

Assim, precarização, desprofissionalização e intensificação do trabalho, são fenômenos que não se restringiram apenas aos que labutam nas empresas privadas e nas fábricas, mas também passou a ser realidade até mesmo naquelas profissões em que o capital, devido à natureza não coletiva do trabalho, encontra ainda dificuldade em subsumi-las de maneira total aos seus interesses expansionistas. Estas são as condições que nossa pesquisa constatou que se encontram os docentes das EEEP cearenses, mesmo que em graus diversificados, variando conforme a natureza do contrato.

A precarização se configura entre os professores pesquisados nas inúmeras formas de flexibilização contratual que esses foram submetidos, resultados em negação de direitos, que a classe trabalhadora conquistou durante o histórico antagonismo aos donos dos bens de produção. A desprofissionalização se consolida quando a função docente pode ser exercida por alguém que não dispões de uma formação mínima que caracterize o exercício da função social do professor. Quanto a isso, nossa pesquisa não encontrou indícios da existência de algum docente que tenha uma formação inferior à educação superior.

Jedlicki e Yancovic (2010) conceitua desprofissionalização docentes como o processo de enfraquecimento do caráter específico da profissão do professor. Esses autores também elencam aspectos que caracterizam essa desprofissionalização são eles: diminuição da qualidade da formação inicial e contínua; perda de direitos e precarização das condições laborais (tais como diminuição de salários, flexibilidade e instabilidade, deterioração dos ambientes, etc); estandardização do trabalho (lógica avaliativa que prioriza o desempenho, descuidando das aprendizagens, provocando a submissão das práticas às rotinas e exclusão do professorado dos processos de construção de políticas educativas. Tal descrição é uma reprise de tudo que aqui já se expôs, sobre as condições que os docentes das EEEP se encontram.

É preciso reconhecer que a expansão das EEEP significou para muitos estudantes de escolas públicas estaduais de diversos municípios do Ceará um ganho na qualidade do atendimento e infraestrutura das unidades escolares. E, apesar das distorções e dificuldades de se implantar uma proposta verdadeiramente Integrada de Educação, essa forma de articulação de ensino tem sido alvo de discursões e fóruns no âmbito da SEDUC-CE. Por outro lado, o que pudemos perceber, nessa pesquisa, foi o modo como se construiu a materialização de um projeto de escola pensado segundo os ideários dos donos do capital. Onde se forja a concepção de que uma sociedade capitalista é o único horizonte possível, e pensar a escola como um “negócio” é a saída para um modelo de escola pública que há muito tempo vem sendo improdutivo ao capital.

REFERÊNCIAS

ABONIZIO, Gustavo. Precarização do trabalho docente: apontamentos a partir de uma análise bibliográfica. **Revista Eletrônica: LENPES – PIBID de Ciências Sociais – UEL**. v. 1, n. 1, p. 1-28, jan,jun. 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/1%20Edicao/1ordf.%20Edicao.%20Artigo%20ABONIZIO%20G.pdf> > Acesso em: 1 abr 2014.

ALVES, Giovanni. **Dimensões da Reestruturação Produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. 2. ed. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007.

AUGUSTO, M.H.O.G. *As reformas educacionais e o ‘choque de gestão’: a precarização do trabalho docente*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28. 2005, Caxambú. **Anais...** Caxambú :ANPED, 2005. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt09/gt09227int.rt.>. Acesso em 28 mar. 2013.

ANDERSON, Perry, *Balanço do neoliberalismo* (comentário Francisco de Oliveira, José Neto e Emir Sader). In: SADER E. e GENTILI, P. (Org). **Pós-neoliberalismo: políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1995, p.9-37.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

_____, **Adeus ao trabalho? : ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____, **O caracol e sua concha: ensaio sobre nova morfologia do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2005.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANHA, Lúcia; DIAS, Neuza Severo Ribeiro. Trabalho e educação frente às novas determinações da crise estrutural do capitalismo. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista–BA, v. 1, n.1, p. 39-55, 2005. Disponível em: ><http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/index>>. Acesso em: 20 Jul. 2015.

ARRAIS NETO, Enéas. et.al. **Mundo do trabalho: debates contemporâneos**. Fortaleza: Editora UFC, 2004.

BOLAÑO, C. R. S. Considerações sobre o trabalho na atual reestruturação produtiva. **Revista Redes**, Brasília, n.4, 2007. Disponível em <<http://revista-redes.com>>. Acesso em: 1 abr. 2014.

BEHRING, Elaine Rossetti, **Políticas sociais no capitalismo tardio**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesse últimos 25 anos. **Educ. Soc.** Campinas, v. 28, n.101, p.1503-1523, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://cedes.unicamp.br>> Acesso em: 28 mar2013.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara,1987.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Brasil Profissionalizado, 2011. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2011/05/programa-brasil-profissionalizado-constroi-escolas-no-interior-do-ceara>. Acesso em: 1 abr. 2014.

CABRAL NETO, A.; ALMEIDA, M.D. Educação e gestão descentralizada: conselho diretor, caixa escolar, projeto político-pedagógico. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 35-46, fev/jun. 2000.

CABRAL NETO, A. I; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão escolar em instituições de ensino médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, set. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em : 7 dez. 2012.

CANDIOTTO, Cesar; BASTOS, Cleverson Leite; CANDIOTTO, Kleber B.B. **Fundamentos da Pesquisa Científica: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CEARÁ. **LEI nº 12.066, de 13 de janeiro de 1993**. Aprova a estrutura do Grupo Ocupacional Magistério de 1º e 2º MAG – institui o Sistema de Carreira do Magistério oficial de 1º e 2º Graus do Estado e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Ceará, de 15 de janeiro de 1993.

_____. **LEI Nº 14.272, de 19 de dezembro de 2008**. Dispõe sobre a criação de cargos de provimento efetivo do grupo ocupacional magistério, quadro I –

poder executivo, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, série 2, Ano XI, nº245, 23 de dez.2008.

_____. **LEI Nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008.** Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, série 2, Ano XI, nº245, 23 de dez.2008.

_____. **Lei nº 15.181, de 28 de junho de 2012,** Altera os Arts. 2º e 3º e acrescenta o Art 3º-A da Lei nº 14.273 de 19 de dezembro de 2008. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, série 3, Ano IV, nº 124, 02 de jul. de 2012.

_____. **Decreto Nº 30.865, de 03 de abril de 2012,** Regulamenta os artigos 2º e 3º da Lei 14.273, de 19 de dezembro de 2008, dispondo sobre a estrutura organizacional, a constituição das equipes docentes e o provimento dos cargos em comissão das escolas estaduais de educação profissional – EEEP, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Ceará, Fortaleza, série 3, Ano IV, nº 065, 04 de abr. de 2012.

_____; SEDUC. Convite processo de adesão para suprimento de carência de professor(a) EEEP Alfredo Nunes de Melo. Editais: 01/2011.

_____;_____;CREDE 16. Processo Simplificado de Seleção de Professores. Edital nº 002/2013, seleção pública para professores de EEEP Alfredo Nunes Melo. Disponível em:
<www.crede16.seduc.ce.gov.br/images/crede16/NRDEA/EDITAL_003_2013_EEEP_ALFREDO_NUNES_DE_MELO.pdf> Acesso em: 27 de agosto de 2005.

_____. Perfil Básico Municipal: Juazeiro do Norte. SEPLAG/IPECE: Fortaleza, CE. 2009. Disponível em:< www.ipece.ce.gov.br > Acesso em: 25 out. 2015.

_____. Perfil Básico Municipal: Crato. SEPLAG/IPECE: Fortaleza, CE. 2009. Disponível em: <www.ipece.ce.gov.br> Acesso em: 25 de out. 2015.

_____. Perfil Básico Municipal: Juazeiro do Norte. SEPLAG/IPECE: Fortaleza, CE. 2014. Disponível em: < www.ipece.ce.gov.br> Acesso em: 25 de out. de 2015.

_____. Perfil Básico Municipal: Crato. SEPLAG/IPECE: Fortaleza, CE. 2014.
Disponível em: < www.ipece.ce.gov.br > Acesso em: 25 de out. 2015.

CEFET/CE. Unidades descentralizadas de Ensino: UNED Juazeiro do Norte/CE e UNED Cedro/CE. Relatório de Gestão. 2000. Disponível em <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/UNED'S.pdf> Acesso em 9 mar. 2015

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

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**, 14. ed. São Paulo: Cortez. 2000.

COTRIM, Vera. **Trabalho produtivo em Karl Marx:** velhas e novas questões. São Paulo: Alameda, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatura no Brasil escravista**. 2. ed. São Paulo: UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005a.

_____, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: UNESP; Brasília,DF: FLACSO, 2005b.

_____, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: UNESP; Brasília,DF: FLACSO, 2005c.

DELORS, Jacques. et.al. **Educação Um Tesouro a Descobrir:** relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo/Brasília: Cortez, UNESCO, MEC.1998. Disponível em: http://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/Dellors_alli_Relatorio_Unesco_Educacao_tesouro_descobrir_2008.pdf . Acesso em 15 ago. 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes (Org). **Plano Nacional de Educação (2011-2020):** avaliação e perspectiva. 2. ed. Goiânia: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. Educ. Soc, Campinas, vol. 28, n.100, p. 921-946, out.2007. Disponível em <<http://cedes.unicamp.br>> Acesso em: 13 out. 2014.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do Trabalho:** escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de, VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: Autores Associados/ANPED, n.14, maio - agosto de 2000.

FARIAS, Ana C.; CUNHA, Ivan; FELIPE, Yone X. **Manual Prático para Elaboração de Monografia: trabalhos de Conclusão de curso, dissertação e teses**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: Editora Universidade São Judas Tadeu, 2001.

FLORENCIO, A.M.G; et al. (Org). **Políticas Públicas e Estado Capitalista: diferentes olhares e discursos circulares**. Maceió: EDUFAL, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educacional**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (Org). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica: memórias, contradições e desafios**. Campos dos Goytacazes/RJ: Essentia Editora, 2006.

_____, A produção da Escola improdutivo 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista Trabalho Necessário**, Ano 13, n.20, 2015. Disponível em: < [www. Uff.br/trabalhonecessari](http://www.Uff.br/trabalhonecessari)> Acesso em: 27 de jul. 2015.

GARCIA, Walter. Tecnoctatas, educadores e os dilemas da gestão. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2006p. 114-128

GODÍNEZ, Armando; SCHKOLNIK, Mariana; et al. **Focalización y Pobreza**. Chile: CEPAL, 1995. Disponível em: www.repositorio.cepal.org/handle/11362/27965 Acesso em: 31 jul. 2015.

GÓMEZ, Jorge Montenegro. **Crítica ao conceito de desenvolvimento**. 2002. Disponível em <revista.fct.unesp.br> Acesso em : 25 jul. 2015.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**, vol. 2. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2006.

_____, **Americanismo e Fordismo**. Tradução: Gabriel Bogossian. São Paulo: Hedra, 2010.

HADDAD, Sérgio (org). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Manual Operacional – Modelo de gestão – Tecnologia Empresarial Sócio-educacional (TESE) – Uma nova escola para a Juventude Brasileira – Escola**

de Ensino Médio em Tempo Integral, 2008. Disponível em: <http://titan2.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_prof/download/Manual_ModeloGestao.pdf> Acesso em: 15 ago. 2014.

JEDLICKI. L.R; YANCOVIC. M.P. Desprofissionalização docente. In. OLIVEIRA. D.A; DUARTE. A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.org>> Acesso em: 23 dez.2013

JIMENEZ, Suzana V.; RABELO, Jackeline (Org.) **Trabalho, educação e luta de classes: a pesquisa em defesa da História**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2004.

KOLLER, Cláudio; SOBRAL, Francisco. A construção da identidade nas escolas agrotécnicas federais: a trajetória da COAGRI ao CONEAF. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades** – Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 220-229.

KUENZER, Acácia Z. A Educação Profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial. p. 877-910, out. 2006. Disponível em; <<http://www.cedes.unicamp.br>> . Acesso em: 28 mar.2013.

_____. O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida?. **Educ. Soc.**, Campinas, v.31, n.112, p. 851-873, jul-set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> . Acesso em 24 mai. 2013

_____. A Formação de Professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, vol.32, n.116. p. 667-688, jul.-set.2011. Disponível em:< <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 27 fev.2014.

LUKACS, György. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. Tradução: Lya Luft e Rodnei Nascimento. São Paulo: Boitempo. 2010

MANFREDI, Silva Maria, **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **O manifesto Comunista**. Tradução de Maria Lucia Como. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____, **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Alex Marins. São Paulo: Editora Martin Claret, 2001.

_____, **O Capital: Capítulo VI Inédito**; tradução de Klaus Von Puchen. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____, **O Capital**: crítica da economia política: livro I. Tradução de Reginaldo Sant'Anna – 31. ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MÉSZAROS, István, **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____, **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo. 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18ª. ed. Petrópolis,RJ:Vozes. 1994.

_____, **De ferro e flexíveis: mas de Estado empresário e da privatização na subjetividade operária**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

MOURA , Dante H. Algumas implicações da Reforma da EP e do PROEP sobre o projeto Político Pedagógico do CEFET-RN e a (re)integração dos cursos técnicos ao ensino médio. **Holos**, v. 2, Ano. 21, p. 57-80, 2005. Disponível em:<www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/73/79>. Acesso em 27 jul. 2015.

_____. **Algumas possibilidades de organização do ensino médio a partir de uma base unitária**: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Belo Horizonte: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais, 2010.

_____; LIMA FILHO, Domingos L.; SILVA Monica Ribeiro de. **Politecnicia e formação integrada**: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. ANPED, 2012.

_____. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Natal: mimeo, 2013.

OLIVEIRA, D.A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc**, Campinas, v. 25, n.89, p.1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: < <http://www.cedes.unicamp.br> > A cesso em : 28 mar.2013.

_____. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2006.

OLIVEIRA, D.A.; ASSUNÇÃO, A.A. Condições de trabalho docente. In:OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=390>>. Acesso em: 9 mar. 2015.

OLIVEIRA, Ramon de. **Empresariado industrial e educação brasileira**: qualificar para competir?. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 91-112

OLIVEIRA, Dalila A.; VIEIRA, Lívia Fraga (Org). **Trabalho na educação básica: a condição em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012.

PARO, Victor Henrique (Org.), **A teoria do valor em Marx e a Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PERNAMBUCO. **LEI Nº 12.588, de 21 de março de 2004**, Cria a Unidade Técnica de Coordenação do Programa de Desenvolvimento de Centro de Ensino Experimental, e dá outras providências. Disponível em: http://legis.alepe.pe.gov.br/legis_superior_norma.aspx?nl=LC125 . Acesso em: 15 ago. 2014.

_____. **LEI COMPLEMENTAR Nº 125, de 10 de julho de 2008**, Cria o Programa de Educação Integral, e dá outras providências. Disponível em: http://legis.alepe.pe.gov.br/legis_superior_norma.aspx?nl=LC125 . Acesso em: 15 ago. 2014.

PEREIRA, George Amaral. **Formação de professores para a educação profissionalizante no Estado do Ceará: crítica à pedagogia do empreendedorismo**. 2015, 149 f. Dissertação, (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro, 2015.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira, 23. ed. São Paulo: Cortes, 2010.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

QUEIROZ, Ivan da Silva, Região Metropolitana do Cariri cearense, a metrópole fora do eixo. **Marcator**, Fortaleza, v. 13. n.3, p.93-104, set/dez.2014. Disponível em: www.mercator.ufc.br. Acesso em: 8 out. 2015.

RABELO, Jackline (Org). **Trabalho, Educação e a Crítica Marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2006.

SANTOS, L.L.C.P. Formação de professores na cultura do desempenho. **Edu. Soc.**, Campinas, v. 25, n.89, p.1145-1157, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 28 mar.2013.

SILVA, Jadilson Miguel da. **REFORMAS PRÓ-CAPITAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: A REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO PELO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE PERNAMBUCO**. 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. Trad. Luiz João Baraúna. São Paulo: Nova Cultural, 1996. v. 1.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, qualificação e políticas públicas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TOMAZI, Nelson Dacio. **Iniciação à Sociologia**. São Paulo: Atual Editora, 2000.

TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria. (Orgs.) **Trabalho e educação de jovens e Adultos**. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

APÊNDICE A- Questões da Entrevista

PESQUISADOR: Radyfran Nascimento de França

DATA DAS RESPOSTAS: 15/12/2014

ORIENTADOR: Prof. Dr. Dante Henrique Moura

ROTEIRO DE QUESTÕES:

1. Segundo dados do INEP, a maioria dos docentes do Brasil trabalha em um único estabelecimento. Isso se confirma no âmbito das EEEP?
2. Como se dá a distribuição da carga horária dos docentes nos distintas bases de formação (Profissional e formação Geral)?
3. Em média, quantas disciplinas os docentes dos distintos eixos de formação ministram por período letivo?
4. Há algum caso em que o docente ministra uma disciplina discrepante a sua formação inicial? Isso geralmente acontece como a base comum. Você não tem notícia disso?
5. Nesse período de dinâmica, que é relativamente curto, vocês têm algum projeto de formação continuada para os professores das EEEP?
6. Que tipos de vínculos contratuais se têm entre os docentes das EEEP?
7. Por que dessa opção administrativa de contratar professores da base técnica via uma instituição que não pertence ao estado?
8. Há uma proporção previamente estabelecida pela gestão entre o número de efetivos e os de contratos temporários ou outros vínculos?
9. Inicialmente, o ensino médio integrado e de tempo integral era a tônica do projeto pedagógico das EEEP. Essa tônica sofreu alguma alteração com a homologação do Decreto Estadual nº 30.865 e 03 de abril de 2012?
10. Quanto ao ensino médio integrado à educação Profissional, na especificidade que hoje é aqui (como cinco cursos), como é que esses se efetivam e como se estruturam? Sabemos que funciona em tempo integral. Como fica a dinâmica dos professores, nisso que vocês estão chamando de ensino integrado?
11. Como se estabelece o diálogo, objetivando um planejamento coletivo, em um contexto laboral que possui diferentes vínculos contratuais e eixos de formação?
12. Sabemos que a Legislação Brasileira atribui aos estados à responsabilização prioritária do prover Ensino Médio Público. Além dessa atribuição legal, há uma outra justificativa para que o estado do Ceará tenha optado em expandir a Educação Profissional de Nível Médio nas EEEP?
13. Que lugar o PRONATEC e outros cursos FICs de cunho profissionalizante ocupam, ou deveriam ocupar, no Projeto Pedagógico das EEEP?
14. Que perfil de aluno o Projeto Pedagógico das EEEP deseja formar e que tipo de docente é preciso para que essa formação seja efetivada?

APÊNDICE B – Questionário aplicado aos gestores das EEEP do Cariri

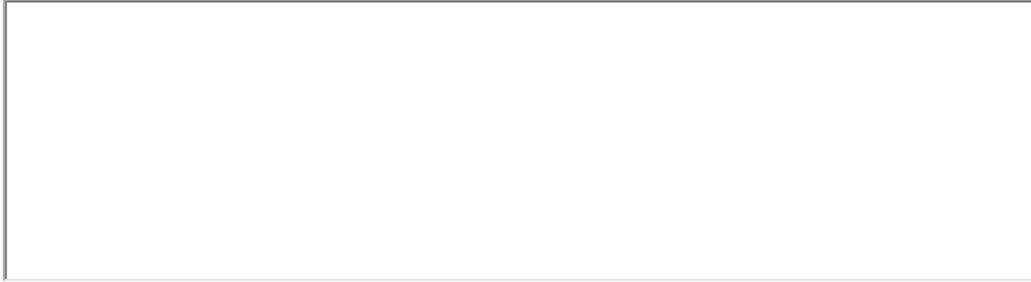
PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
IFRN

PPGEP

Questionário para Gestores da EEEP	
1. Qual seu vínculo empregatício na EEEP?	
<input type="radio"/> Efetivo <input type="radio"/> Temporário	
2. Qual a sua renda mensal como professor/gestor da rede estadual? (Marque apenas uma resposta)	
<input type="radio"/> (A) Até 1 salário mínimo (até R\$ 788,00). <input type="radio"/> (B) De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 788,01 até R\$ 2.364,00). <input type="radio"/> (C) De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 2.364,01 até R\$ 4.728,00). <input type="radio"/> (D) De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 4.728,01 até R\$ 7.092,00). <input type="radio"/> (E) De 9 a 12 salários mínimos (de R\$ 7.092,01 até R\$ 9.456,00). <input type="radio"/> (F) De 12 a 15 salários mínimos (de R\$ 9.456,01 até R\$ 11.820,00).	
3. Atualmente você desenvolve, nesta escola, função de:	
<input type="radio"/> gestor e professor. Nesse caso: <ol style="list-style-type: none"> Qual(ais) a(s) Disciplina(s) em que você atua? <input type="text"/> Você atua na área em que é formado? <input type="radio"/> Não <input type="radio"/> Sim 	
4. Quanto tempo você dedica, por dia, às atividades de gestão desta escola?	
<input type="text"/>	

9. Você se sente privilegiado em contribuir na construção de um modelo de Educação Profissional em seu estado?	
<input type="radio"/> Sim, justifique	
<input type="radio"/> Não, justifique	
<input type="radio"/> Não sei responder	
10. Se pudesses mudar alguma coisa, o que você proporia como modo de otimização as condições de trabalho docente no âmbito das EEEP?	
11. Quantos professores atuam em sua escola e quantos desses são temporários?	
12. Quais as principais desafios que você encontra na gestão desta escola?	

Em relação aos estudantes



Em relação à comunicação com a família



Em relação à infraestrutura



Em relação aos professores



Em relação à Filosofia da TESE

--	--

Outros: especificar

--

13. Como você avalia o Programa Diretor de Turma?

--

14. Como gestor, como você lida com os potenciais conflitos gerados pelos diferentes vínculos empregatícios entre os docentes?

--

APÊNDICE C – Questionário aplicado aos docentes das EEEP do Cariri.

PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
IFRN

PPGEP

Questionário para docentes da EEEP	
1. Qual seu vínculo empregatício na EEEP?	
<input type="radio"/> Efetivo <input type="radio"/> Temporário	
2. Você leciona a(s) disciplina(s) de sua formação acadêmica? Qual(is)?	
<div style="border: 1px solid black; height: 60px;"></div>	
3. Atualmente, você leciona em quantas turmas e, em média, elas são de quantos alunos?	
<div style="border: 1px solid black; height: 60px;"></div>	
4. Como você avalia a experiência docente na EEEP?	
<div style="border: 1px solid black; height: 150px;"></div>	
5. Como você avalia a integração no planejamento, entre as duas bases de formação (Comum e Técnica)?	
<div style="border: 1px solid black; height: 100px;"></div>	
6. Como você avalia a proposta pedagógica da EEEP?	

APÊNDICE D – TCLE

DECLARAÇÃO DE SIGILO ÉTICO-CIENTÍFICO

Eu, **Radyfran Nascimento de França**, mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, sob matrícula de nº. 20131996210046, declaro para os devidos fins que se fizerem necessários que o uso do conteúdo da entrevista realizada junto ao senhor(a)

docente/gestor da EEEP Prof.

Moreira de Sousa, localizada na Rua: do Cruzeiro, 497, Juazeiro do Norte, tem a finalidade exclusiva de atender aos objetivos acadêmico-científicos.

Juazeiro do Norte, CE, ____/____ de 2015.

Radyfran Nascimento de França

Mestrando – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional/PPGEP/IFRN

Matrícula nº. 20131996210046

CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

Eu,

RG:

nº

,

residente

e

domiciliada

à

autorizo a publicação do conteúdo da entrevista concedida ao Mestrando Radyfran Nascimento de França, para fins acadêmico-científicos, conforme foi esclarecido na declaração de sigilo ético-científico, a qual me foi entregue.

Juazeiro do Norte/CE, de de 2015.

Entrevistado

ANEXO A – Termo de adesão



Núcleo Regional de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem -NRDEA

**CONVITE Processo de ADESAO
Suprimento de Carência de Professor(a)
EEEP Alfredo Nunes de Melo**

O Coordenador da 16ª CREDE de Iguatu, Tadeu Teixeira de Souza, convida os Professores efetivos ou selecionados pelo Artigo 4º da 16ª CREDE, Editais: 08/2010, 01/2011 e 02/2011 a se inscreverem no Processo de Adesão para o suprimento de Carência de Professor da Escola Estadual de Educação Profissional Alfredo Nunes de Melo, objetivando suprir a carência de: professor(a) de Língua Portuguesa-40h/a.

Neste sentido, segue-se um conjunto de informações que embasarão cada professor e professora neste processo de adesão, além da descrição de como será organizado o processo. Tome-se um professor ou professora da Escola Profissional. Este é um instigante desafio para os educadores.

1. O que é a Escola Profissional?

É um Centro de Educação da Juventude que fará a articulação do ensino médio com a educação profissional. Esta tarefa se coloca como um novo desafio para a rede estadual de ensino médio do Ceará. Constitui-se de uma estratégia para dar efetividade a uma necessidade e anseio dos jovens: vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

2. Qual é o plano de implantação e expansão da EEEP?

Em 2008, foram implantadas 25 EEEP. Seis destas estão distribuídas no município de Fortaleza e 19 no interior do Estado, cada uma na jurisdição de uma Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE. Estas estão situadas nos municípios de Pacatuba, Itapipoca, Bela Cruz, São Benedito, Sobral, Santa Quitéria, Redenção, Pacajus, Tabuleiro do Norte, Jaguaribe, Guixadá, Crateús, Senador Pompeu, Tauá, Iguatu, Cedro, Barbalha, Crato e Brejo Santo.

Em 2009 mais 26 escolas foram implantadas nos municípios de Fortaleza(06), Maracanaú, Caucaia, Maranguape, Itapajé, São Gonçalo do Amarante, Acauá, Ubajara, Reriutaba, Camocim, Carindé, Horizonte, Cascavel, Anacati, Russas, Boa Viagem, Acoiaba, Campos Sales, Juazeiro do Norte (02), Mauriti.

Em 2010 para totalizar 100 escolas, foram implantadas mais 49 com previsão para os municípios de Fortaleza (06), Aquinaz, Eusébio, Gualuba, Itaitinga, Amontada, Parababa, Paracurú, Pentecoste, Trairi, Várzea Alegre, Granja, Guaraciaba do Norte, Ipu, Viçosa do Ceará, Tianguá, Sobral Hidrolândia, Massapê, Santana do Acaraú, Baturité, Beberibe, Jaguaruana, Limoeiro do Norte, Morada Nova, Jaguaribara, Quixeramobim, Ipuéiras, Nova Russas, Tamboril, Mombaça, Pedra Branca, Icó, Lavras da Mangabeira, Araripe, Asearé, Crato, Caririçu, Jardim, Aurora, Milagres, Maracanaú, Caucaia e Juazeiro do Norte.

3. Como se dará, nestas escolas a articulação no Ensino Médio com a educação profissional?

Esta articulação pode ser garantida através de três modalidades: integrada, concomitante e subsequente. Na EEEP, será priorizada a modalidade integrada. Esta, conforme o Decreto Federal nº 5.154, pode ser oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental. Devendo os cursos serem planejados de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno. A base curricular deve constituir-se de forma unitária combinando a formação geral, científica e cultural com a formação profissional dos educandos. Para dar conta desta tarefa, os cursos oferecidos na EEEP serão desenvolvidos em 03 anos, sendo dois anos em tempo

16ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – 16ª CREDE

Rua D de maio, 55 – Bairro: Planalto – CEP: 63.500-000 – Iguatu – CE

Fone: (08**88) 3381 – 9456 Fax: (08**88) 3381 – 9450 e-mail: crede16@crede16.educ.ce.gov.br

Núcleo Regional de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem -NRDEA Integral. No 3º ano – no 1º e 2º semestre, os alunos ficarão um turno na escola e outro turno será destinado aos estágios.

4. Como é constituída a oferta educacional das EEEP?

I. **Ensino médio integrado à educação profissional:** considerando o contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais, optou-se, inicialmente, pelos cursos de Enfermagem, Informática, Turismo e Segurança do Trabalho. Os cursos de Enfermagem e Informática serão oferecidos em todos os 25 Centros implantados este ano. O de Turismo será ofertado em 07 Centros - nos 06 de Fortaleza e no de Itapipoca. Já o curso de Segurança do Trabalho estará presente em 09 dos 25 Centros situados em Fortaleza, Pacatuba, Pacajus, Tabuleiro do Norte e Barbalha. Em 2010, novos cursos foram oferecidos à comunidade jovem. Para 2011, haverá uma ampliação na oferta desses cursos, sendo ofertado para Acoiaba, três turmas, sendo uma turma de Enfermagem, Informática e Comércio.

II. **e-Jovem:** curso de qualificação profissional em informática, cuja oferta será direcionada a alunos e egressos do ensino médio da própria EEEP e de outras unidades escolares da rede pública de ensino médio. O e-Jovem será oferecido em todos os Centros.

III. **Preparação Rumo a Universidade:** ação complementar de apoio à continuidade dos estudos, cuja oferta será direcionada a alunos do 3º ano e egressos do ensino médio da rede pública. Oferta prevista para todos os Centros.

5. Quais os princípios básicos da gestão das EEEP?

Uma grande referência para a implantação das EEEP tem sido a experiência do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental - PROCENTRO de Pernambuco. Desta experiência estamos nos apropriando, especialmente, de sua filosofia de gestão denominada TESE - Tecnologia Empresarial Sócio Educacional - que está servindo de base para a definição dos princípios básicos da EEEP, tais como:

I. **Protagonismo juvenil:** protagonismo vem do grego e, literalmente, significa *lutador principal*. O cerne do protagonismo na EEEP é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola. Portanto, o jovem como partícipe em todas as ações da escola e construtor do seu projeto de vida. Neste sentido, a equipe da EEEP (núcleo gestor, professores e demais servidores) deve criar condições para que o jovem possa vivenciar e desenvolver suas competências: cognitiva (aprender a aprender); produtiva (aprender a fazer); relacional (aprender a conviver); e pessoal (aprender a ser).

II. **Formação continuada:** a articulação com a educação profissional e o protagonismo juvenil tornam a formação continuada, especialmente do professor, uma exigência ainda maior na EEEP. Isto implica numa disposição dos educadores para um processo contínuo de aperfeiçoamento profissional e de compromisso com o seu auto desenvolvimento.

III. **Atitude empresarial:** isto significa, essencialmente, o foco no alcance dos objetivos e resultados pactuados. A EEEP deve ser eficiente nos processos, métodos e técnicas de ensino e aprendizagem e eficaz nos resultados.

IV. **Co-responsabilidade:** educadores, pais, alunos, SEDUC e outros parceiros comprometidos com a qualidade do ensino e da aprendizagem, garantindo a eficiência nos processos e a eficácia nos resultados.

V. **Replicabilidade:** constitui-se numa das características da pesquisa científica, ou seja, toda investigação deve poder ser integralmente reproduzida. Neste sentido, a filosofia de gestão da EEEP, pautada nestes princípios básicos, poderá servir de referência para as demais escolas da rede estadual.

6. Quais os desafios metodológicos que a articulação com a educação profissional impõem às EEEP?

Núcleo Regional de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem -NRDEA

O grande desafio é articular teoria e prática. Considerando, nesta perspectiva, o saber científico e o saber tácito que advém das experiências coletivas e individuais dos estudantes; a articulação entre parte e totalidade de forma a permitir uma sintonia entre todos os componentes curriculares, tanto da formação geral, quanto da específica; e o rompimento com a dualidade propedêutico e profissional através da efetivação de uma base curricular unitária.

Neste sentido, é importante ressaltar que a educação integrada não se faz sem a adesão de gestores e de professores encarregados da formação geral e da formação específica. É preciso discutir e elaborar coletivamente, as estratégias acadêmico-científicas de integração, o processo de ensino-aprendizagem e uma constante atualização curricular.

7. A cerca da carência de professor para a EEEP de Acopiara?

Será necessária a lotação do seguinte professor de acordo com a composição curricular abaixo especificada, visando suprir a carência de 40 horas semanais, período manhã e tarde nos cursos de Informática, Enfermagem e Comércio, todos integrados ao ensino médio.

Nº de Vaga	Carga horaria	Área de formação	Ambiente/carência	COMPONENTE CURRICULAR
01	40h/a	Linguagens e Códigos: com habilitação em Língua Portuguesa	Regência de sala de aula	Língua Portuguesa

O Processo de composição da equipe de professores constitui-se prioritariamente de adesão. Neste sentido, poderão aderir professores da rede estadual de ensino, efetivos ou não, bem como outros professores dessa que habilitados para os componentes curriculares ofertados e com experiência mínima de 02 (dois) anos de docência.

CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES PARA A ADESÃO:

I. Todos os professores terão uma jornada semanal de 40 horas, a serem cumpridas na própria escola com atividades pedagógicas em sala de aula, orientações, individuais e acompanhamento de alunos, estudos e planejamentos, elaboração de material didático e reuniões. Devendo também ser consideradas algumas atividades, também educativas, inerentes a uma escola em que os alunos terão tempo integral.

8. Como está organizado o processo de suprimento de carência de professor da formação geral da EEEP Alfredo Nunes de Melo?

Este processo será coordenado pela 16ª CREDE, com a participação de um gestor da EEEP Alfredo Nunes de Melo. Será constituído das seguintes etapas:

I. **Processo Inicial de adesão:** Cada professor(a) interessado(a) deve se dirigir a sede da 16ª CREDE e/ou da EEEP ALFREDO NUNES DE MELO, conforme cronograma abaixo, para preencher uma ficha de adesão no anexo I, deste Termo e entregar currículo com as devidas xérox comprobatórias (não sendo necessário a autenticação).

II. **Análise curricular:** Será de responsabilidade da equipe coordenadora do processo e terá a pontuação de 0 a 50 pontos. Conforme o anexo II

16ª Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – 16ª CREDE

Rua D de casto, 55 – Bairro: Planalto – CEP: 63.500-000 – Iguaçu – CE

Fone: (08**88) 3581 – 3456 Fax: (08**88) 3581 – 3456 e-mail: crede16@crede16.educac.es.gov.br



Núcleo Regional de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem -NRDEA

III. Entrevista : acontecerá na sede da 16ª CREDE, conforme o cronograma em anexo. A pontuação será de 0 a 50 pontos.

IV. Do Resultado: Será considerado apto para ingressar na EEEP Alfredo Nunes de Melo o candidato que obtiver o total mínimo de 60 pontos referente análise curricular e entrevista. O candidato que obtiver a pontuação inferior a 60 pontos será eliminado. A prioridade de lotação será de professor efetivo que já compõe o quadro de lotação da escola e dos professores aprovados na seleção realizada segundo o edital 018/2010 da CCV – UFC-CE.

V. Do Cronograma das Etapas do Processo:

PERÍODO/Dia	DESCRIÇÃO DA ETAPA
Período: 05 e 06/12/2011	Divulgação do Termos de Adesão Site: www.crede16.educ.ce.gov.br , mural da 16ª CREDE e da EEEP Alfredo Nunes de Melo
Período: 05 e 06/12/2011	Inscrição para adesão e entrega de Currículo: Local: sede da 16ª CREDE, Rua 13 de maio nº 55, Iguatu-CE, e/ou EEEP ALFREDO NUNES DE MELO, Rua Emília de Lima pinho, S/N Centro Acopiara – CE, das 8:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00
Dia 07/12/2011	Análise Curricular
Dia 07/12/2011	Entrevistas Área de Linguagem e Códigos com (Licenciatura em Letras: Linguagens e Códigos com habilitação em Língua Portuguesa, <u>Horários das Entrevistas: das 08h:00 às 12h:00, do dia 07/12/2011.</u> Obs.: A Interece da administração da 16ª CREDE, está poderá prorrogar o horário de encerramento das entrevistas a seu turno. Local: Sede da 16ª CREDE, sala da Superintendência Escolar, Rua 13 de maio nº 55 – Iguatu -CE
07/12/2011	Divulgação do resultado final.

Iguatu, 05 de dezembro de 2011

Tadeu Tebresa de Souza
Coordenador da 16ª CREDE